



'Curriculum' til fremtiden?

Karakteristikker af "den nye gymnasieskole" gennem perspektiver på institution, nybyggeri og elevsubjektiviteter, Ørestad Gymnasium som case

Bertelsen, Eva

Publication date:
2013

Document version
Tidlig version også kaldet pre-print

Citation for published version (APA):
Bertelsen, E. (2013). 'Curriculum' til fremtiden? Karakteristikker af "den nye gymnasieskole" gennem perspektiver på institution, nybyggeri og elevsubjektiviteter, Ørestad Gymnasium som case. Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.

Ph.d.-afhandling

‘Curriculum’ til fremtiden?

**– Karakteristikker af ‘den nye gymnasieskole’ gennem
perspektiver på Institution, nybyggeri og elevsubjektiviteter.
Ørestad Gymnasium som case.**

ved Eva Bertelsen

**Vejledere: Lektor Gerd Christensen & Lektor Trine Øland
Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet**

Grafisk tilrettelæggelse: Lone Bjarkow

Forord

Egentlig handler denne afhandling om danske gymnasieelever, og den institution de udsættes for i deres gymnasietid, men den handler om mere end det. Således udgør denne afhandling også produktet af et langstrakt og besværligt, men aldrig uinteressant fagligt og personligt forløb, der falder i to dele – i et ‘før’ og ‘efter’. Et ‘før’, der udgøres af et formelt ph.d.-forløb, hvor jeg deltog i kurser og diverse faglige fora, udførte feltarbejde, underviste og tog på konferencer og udlandsophold, men også et ‘før’, hvor jeg – dog med ulmende utilfredshed – arbejdede med udgangspunkt i det teoretiske univers, jeg var skolet i: poststrukturalistiske teoridannelser. Så blev jeg mor til tvillinger. En overvældende begivenhed, der bød på et velkomment afbræk fra ‘før’, og begyndelsen på et ‘efter’. Dette ‘efter’ har budt på vandringer i fremmede teoretiske landskaber, undervisning i andre fag end jeg hidtil havde undervist i, og derigennem møder med andre typer faglig spøg og andre udforskningsmåder. Afsøgningerne i dette ‘efter’ er ved at slå rod, men vandringen minder mig til stadighed om at gå på et rullende fortov; der dog efterhånden bevæger sig i den samme retning, som mig.

Mest af alt betegner dette ‘efter’ dog en ensom vandring mod færdiggørelse. Fire mennesker skylder jeg særlig tak i dette afsluttende forløb – uden jeres hjælp var jeg aldrig blevet færdig. Rune Ramlal Stilling, min mand, for stadig at være ved min side og for det slæb, du har taget den sidste lange tid. Marianne Kølle, for at være min ven, for at støtte mig og tak, tak, tak for husly på dit dejlige, stille kontor i den sidste tid. Tak til Trine Øland for at være ‘den skarpeste kniv i skuffen’, for at lade mig sidde på dit kontor, for at tilbyde et

fagligt inspirerende tilflugtssted, og ikke mindst for nærvær og kritisk læsning. Tak til Rasmus Præstmann Hansen for opbakning og informeret, løbende læsning, lige til det sidste.

For den formelle del af forløbet skylder jeg mange mennesker tak. Først og fremmest Afdeling for Pædagogik, MEF, KU, som udgør en meget indirekte, men vigtig ramme om mit projekt. Om det er Ånden, Traditionen eller andre store ting, skal der lyde et stort tak for at introducere mig til en anden måde at tænke og arbejde med pædagogik på, end jeg var skolet i. En særlig tak til Christian Sandbjerg Hansen og Trine Øland for gavmildt at indføre mig i stedets traditioner og historie. Dernæst tak til Karen Borgnakke for indledende vejledning, Gerd Christensen for vedholdende tro på mig, og for vejledning. Alle mine ph.d.-kollegaer gennem tiderne. Christian Sandbjerg Hansen, Rasmus Præstmann Hansen, Jakob Bøje, Mette Buchardt, Maja Plum, Jette Henriksen, Gro Hellesdatter Jakobsen, Laura Louise Sarauw, Lene Skytthe Schmidt, Vibeke Damlund Koudahl og Sune Jon Hansen for kollegaskab, UFF, frokoster og 'dinner & drinks'. Tak til Nanna Kock Hansen for hurtig og præcis udskrivning af alle mine interview. Endvidere tak til (det daværende) CVU Nordkøbenhavn og Sjælland og Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, MEF, Københavns Universitet for finansiering af stipendium.

En stor Tak! til Ørestad Gymnasium og særligt Natasja, Christian, Ardian, Julie, Anders, Amalie og Janus, som I her hedder i anonymitetens navn. Hvor har jeg trukket jer gennem mange spørgsmål og aktiviteter. Tak for overbærenhed. Tak til lærere for åbenhed og beredvillighed, og særligt tak til Allan Kjær Andersen for at åbne 'sine' døre, fysisk og mentalt. Jeg kan ikke forestille mig et mere interessant sted at have udført gymnasialt feltarbejde! Tak til arkitekter for besøg og snak om bygning og lokalområde i den forbindelse: Mikkel Marker Stubgaard, Signe Søes-Cybulski og Birgitte Svarre.

Tak til Christian Sandbjerg Hansen og Nanna Frische for at medvirke til at gøre mit ophold på UC Berkeley mindeværdigt. Tak til Tone Saugstad og Trond Petersen for at gøre mit ophold muligt. Tak til Prof. Barrie Thorne for at lade mig deltage i undervisningen i *The Sociology of Gender* og i opstarten af kønsnetværket. En kæmpe tak til Jean Lave for at åbne sit hjem for mig, for samarbejde og frokoster. Og for de mange rammende og ansvarlige kommentarer til mit projekt.

Tak til Susanne Murning og Nanna Frische for samarbejde, Marie Gammelby for interessesammenfald og snakke, Børne & Unge-klyngen v/Jan Kampmann, Lars Ulriksen for kommentarer til drengeartiklen på falderebet og ikke mindst Jakob von Holderstein Holtermann for venskab, passende bekymrede miner, og hjælp i absolut sidste øjeblik.

Tak til min mor, far, Bodil, Mette og Ditte for at passe på mine børn. Og kære Selma & Nova: I blev færdige med jeres 'afhandlinger' længe før mig, men det lykkedes endelig! Mor kommer hjem.

Eva Bertelsen

April 2013

Indhold

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------|
| PROLOG – Reformerte forestillinger om ‘pædagogik’ | 9 |
| KAPITEL 1 – INDLEDENDE MARKERINGER | 14 |
| Egen indgang? | 15 |
| Afhandlingens kundskabsambitioner | 17 |
| Den teoretiske forskydning | 19 |
| Viden om gymnasieskolen – positioneret udforskning | 23 |
| Den rumlige interesse | 27 |
| Forskningsspørgsmål | 30 |
| Afhandlingens empiriske grundlag | 31 |
| Med en refleksiv pædagogisk videnskab som pejlemærke | 31 |
| Overvejelser over artikelafhandlingsformen | 33 |
| Disposition for afhandlingen | 35 |
| DEL II – REKONSTRUKTIONER AF EN FORSKNINGSPROCES | 38 |
| KAPITEL 2 – REKONSTRUKTION AF TEORETISK POSITION OG OPDRAG | 41 |
| Socialkonstruktionisme som videnskabskritik | 44 |
| Socialkonstruktionisme som dekonstruerende socialpsykologi | 47 |
| Kultur & institution som ressource for identitetsdannelse | 50 |
| Mellem subjektivering og reguleret produktion af subjektivitet | 54 |
| Deltagerbane som erfaring og måde at tale læring på | 59 |
| Tvær-teoretisk position | 63 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Subjektivering som institutionelle subjektiveringsbestræbelser</i> | 64 |
| <i>Aktivitet og tale som produceret – og producerende – subjektivitet</i> | 65 |
| Tidlige teoretiske bearbejdninger af opdrag | 66 |
| <i>Gymnasieskolen som institution</i> | 67 |
| <i>Institutionel organisering af tid og rum som produktion af ‘curriculum’</i> | 67 |
| <i>Skolestrukturelle positioner som søgefigurer</i> | 68 |
| <i>Praktisering som læring og produktion af subjektivitet</i> | 69 |
| Forgrund og baggrund | 69 |
| KAPITEL 3 – REKONSTRUKTION AF FORSTUDIET | 70 |
| Kvalitativ udforskning – mellem feltarbejde og klasserumsforskning | 71 |
| Forstudiet – ‘tilfældig’ adgang til felten | 72 |
| <i>Hvor placerer man sig, når ‘klasserum’ sprænges i stumper og stykker?</i> | 75 |
| <i>Computere</i> | 77 |
| <i>Lærerautoritet og ‘evaluering’</i> | 79 |
| <i>Ungdom og kultur</i> | 80 |
| Overvejelser om genstandskonstruktion | 81 |
| Overvejelser om udforskningsstrategier | 82 |
| <i>Forholdet mellem data produceret ved observation og ved interview/samtaler</i> | 82 |
| <i>Mellem tid og krænkede adfærd i udforskningen</i> | 84 |
| KAPITEL 4 – REKONSTRUKTION AF FELTSTUDIET | 87 |
| Feltstudie – møde med bygning, lærere og elever | 89 |
| At blive og være observatør | 92 |
| <i>Observatørroller</i> | 94 |
| <i>At være skrivende observatør</i> | 97 |
| <i>At blive og være observerende krop</i> | 99 |
| Udvælgelse af elevinformanter/repræsentanter | 101 |
| Interviews mellem relationer, periferi & performance | 105 |
| <i>Hvad gjorde jeg?</i> | 106 |
| <i>Hvordan?</i> | 108 |
| <i>Hvor?</i> | 112 |
| Løbende tematiseringer | 113 |
| <i>Rum – eller skulle jeg sige Bygningen!</i> | 114 |
| <i>Køn og faglighed</i> | 117 |

DEL III – ARTIKLER 119

KAPITEL 5 – ARTIKEL #1 121

“Myten om ‘Skole til fremtiden’ – produktionen af myten og Ørestad Gymnasium
som mytens form”

KAPITEL 6 – ARTIKEL #2 156

“Når glas beskytter – om eksponering og synlighed i nyt dansk gymnasiebyggeri”

KAPITEL 7 – ARTIKEL #3 169

“Feminisering eller nye pigetyper i gymnasiet? – tre piger på stx 2007/08”

KAPITEL 8 – ARTIKEL #4 192

“Fire drenge på Ørestad Gymnasium 2007/08 – gymnasial skolegang mellem mening og
nødvendighed”

Skrevet i samarbejde med Nanna Frische, Institut for Psykologi & Uddannelsesforskning,
RUC.

(Til udgivelse i forkortet version i antologien: Helms Jørgensen (red.), *Drenge veje i
ungdomsuddannelserne*, 2013. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag)

LITTERATUR 225

RESUME 247

SUMMARY 249

BILAG

Bilag I: Opdrag 252

Bilag II: Oversigt over observationer 253

BILAG III: Oversigt over interviews 256

PROLOG – Reformerte forestillinger om ‘pædagogik’

Den danske gymnasieskole synes at forandre sig i disse år. Ikke en sådan ufravigelig forandring, der følger med livets gang, men en villet tilsyneladende substantiel forandring. Den danske gymnasieskole er, siden reformarbejdet i 1999 blev påbegyndt af daværende undervisningsminister Margrethe Vestager med ‘Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser’, således blevet ramt af politiske bestræbelser, som på forskellig vis relaterer sig til de reformer øvrige dele af det nationale – og internationale – uddannelsessystem har oplevet (Hjort 2008, Sarauw 2011, Ozga et al. 2011). Siden ‘den lærde skole’ i 1903 blev til ‘gymnasieskole’ har den danske gymnasieskole oplevet tre store reformer i henholdsvis 1958 (grengymnasiet), 1987 (valggymnasiet) (Haue, Nørr & Skovgaard-Petersen 1998: 3) og endelig i 2005 trådte det, der af den udøvende undervisningsminister Ulla Tørnæs kaldes den mest omfattende reform af gymnasieskolen siden 1903 (Kieler 2003, Tørnæs 2003) i kraft. Indtil reformens ikrafttrædelse levede den danske gymnasieskole et forholdsvist stille liv. Væk fra (de fleste) politikeres og mediers – og i øvrigt også forskeres – søgelys. Med uddannelsesforsker Katrin Hjorts ord var gymnasieskolen som eneste institution i uddannelsesfeltet nærmest ‘moderniseringsfri zone’ (Hjort 2007: 123). Undervisningsminister Ulla Tørnæs understreger da også i en tale fra Folketingets talerstol af 31. oktober 2003, at det i udgangspunktet ikke er utilfredshed med gymnasieskolen som sådan, der motiverer reformen, men *“når vi ændrer gymnasiet, så skyldes det ikke, at de nuværende gymnasiale uddannelser ikke er gode nok, for det er de, men at de skal udvikle sig og fortsat*

være på forkant med fremtidens krav. Og udvikling er der behov for, hvis vi som nation fremover skal klare os godt” (Tørnæs 2003).

Reformen motiveres hermed i det, man kunne kalde almindelig udviklingstrang tilsat tidens uddannelsespolitiske konkurrencetænkning (Pedersen 2011), og med denne konkurrenceretorik fortælles den danske gymnasieskole frem som aktør på et såkaldt globalt uddannelsesmarkedet, hvor selv samme reform skal bidrage til at *sikre*, at gymnasieskolens produkter, ‘studenterne’, kan indgå i global konkurrence og samtidig leve op til hovedformålene med reformen, nemlig at ‘styrke fagligheden i gymnasiet’ og dermed elevernes ‘reelle studiekompetence’ ved at sikre ‘et bedre samarbejde mellem fagene, ved at opdatere dannelsesbegrebet, så den naturvidenskabelige dannelse får mere plads’ og ved at ‘sikre de fire gymnasiale uddannelser hver sin klare profil og sørge for fleksibilitet mellem uddannelserne’ (Tørnæs 2003).

Da jeg, næsten 4 år efter Tørnæs’ tale, i august 2007 bevæger mig gennem svingdørene af glas på det nybyggede og nyåbnede Ørestad Gymnasium, har det der bliver kendt, som 2005-reformen allerede trukket betydelige spor i det gymnasiale felt i form af konkrete økonomiske, strukturelle og pædagogiske forandringer af uddannelserne, vilkår for institutionsudøvelse og diskurs på de enkelte, lokale institutioner. Det tidligere ‘amtslige gymnasium’ er nu afløst af ‘selvejende institutioner’, hvorved finansieringen af uddannelserne bliver aktivitetsafhængige (taxameterprincippet), rektor må tænke strategisk i en organisation, der med skiftet fra ‘valggymnasiet’ til ‘studieretningsgymnasiet’, får mulighed for – og til dels bliver tvunget til – lokal profilering af institutionen (Raae 2008: 157). Derudover er der indført nye tværgående fag Almen Studieforberedelse (AT) og Almen Sprogforståelse (AP), samt grundforløb på et halvt år, der er ens for alle studieretninger, hvorved også ‘naturvidenskabeligt grundforløb’ bliver obligatorisk. Den tidligere – og nu udskældte – ‘privatpraktiserende’ gymnasielærer er organiseret i ‘lærerteams’ og talen om pædagogik, kompetencer, midler og mål er ikke længere blot dagligt valgbart krydderi: ‘fagbeskrivelser’ er blevet til ‘læreplaner’ og hermed indføres centrale påbud om ‘progression’ og ‘variation i arbejdsformer’ i undervisningen. På mange måder kan man se reformens pædagogiske indhold som en kulmination på mange års forsøgsarbejde i gymnasieregi; som en åbning for og til dels institutionalisering af pædagogiske tanker med aner tilbage til reformpædagogik-

ken¹, der længe før 2004 kunne identificeres i folkeskolen (Øland 2007a), på nogle universiteter (Illeris 1997: 182, Borgnakke 1996) og få gymnasier (forsøgsgymnasierne, Det Fri gymnasium). Med gymnasieloven af 2004 bliver pædagogikformer som 'projektarbejde', 'problemorientering' og 'tværfaglighed' altså en del af den bureaukratiske forventning til praksis i den gymnasiale hverdag, men på gymnasieområdet antager denne implementering af reformpædagogisk tankegods selvsagt særlige former. Både fordi mange gymnasier – og gymnasielærere – som nævnt har erfaringer med disse pædagogikformer fra udviklingsforsøg tilbage i 80'erne, måske fordi pædagogik i det hele taget historisk set udgør en kamplads i den gymnasiale kontekst (Callewaert 1982), men også fordi de nævnte pædagogikformer i gymnasieskolen blander sig med en ganske særlig kultur på et ganske særligt tidspunkt, hvor 'demokrati', 'faglighed' og 'almendannelse' synes erstattet af fokus på '(globalt) medborgerskab', 'innovation' og 'studieforberedelse', og hvor uddannelse, måske også i statslige sammenhænge, har ændret betydning i retning af øget arbejdsmarkedsorientering (Pedersen 2011).

Endvidere kom 2005-reformen ikke alene. Da amterne som en del af kommunalreformen blev nedlagt i 2007, blev gymnasieskolerne – med få undtagelser – selvejende institutioner. Således gik gymnasieskolerne fra at være amtslige uddannelsesinstitutioner til at blive *udbydere* af uddannelse på et uddannelsesmarkedet med (potentielle) elever som kunder. For det andet er den politiske interesse for uddannelsesområdet fra 2006 massivt nærværende i form af 95 %-målsætninger og eksplicitte forestillinger om uddannelse som fremtidssikrende foranstaltning – og heri ligger også det tredje forhold: flere unge er tvunget til at tage en gymnasial uddannelse for at blive optaget på de ikke tidligere gymnasiekrævende mellemlange uddannelser såsom pædagog, sygeplejerske, mm. Så ikke blot gik gymnasiet i 70'erne fra at være en 'elitær uddannelse' til at være en såkaldt 'masseuddannelse', gymnasieinstitutionerne er i dag for de mange, og er (trods tvungen samarbejdspligt på tværs af insti-

1 Hos Bøje, Hjort, Larsen & Raae kaldes denne side af gymnasireformen for 'projektdiskursen', og beskrives som en diskurs, "*der bl.a. er blevet båret af engagerede gymnasielærere, der argumenterede for tværfagligt samarbejde, selvstændighed og samarbejde mellem elever og lærere*" (2007: 6).

tutioner²⁾ tvunget til at konkurrere om de meget forskellige elever med meget forskellige midler.

I dette gymnasium bliver de nye pædagogikformer blot ét parameter, hvorpå der konkurreres om elever og internt differentieres mellem elevers forskellige behov og forudsætninger. Der udbydes også 'eksotiske studieretninger', *fancy* nybyggeri, innovation(srum) og attraktive partnerskaber med 'verden udenfor' (Romme-Mølby 2011: 10, Hove 2013). Og samtidig er den danske gymnasieskole baseret på relationer etableret og udbygget over flere århundreder med fagdelinger bundet op på universitære fag og deres kvalificeringer af lærere, karakterer (som dog fra 2006 gives på en ny karakterskala, der skal sikre, at 'danske karakterer bliver mere internationalt sammenlignelige') og dannelsesforestillinger, der knytter sig til (primært samfunds- og humanistisk) almindelig dannelse. Reformen piller nok ved 'uddannelsessystemets finmekanik', som Ulla Tørnæs (2003) udtrykker det under første behandling af lovforslag nr. L 33: Forslag til lov om uddannelse til studentereksamen (stx) (gymnasieloven), men som også uddannelsesforskere påpeger, blander reformen sig selvklart med allerede etablerede forestillinger, handlemåder og relationer – det Bøje, Hjort, Larsen & Raae kalder en alliance mellem 'projekt-diskurs', 'kompetencediskurs', 'kanondiskurs', 'resultatdiskurs', som tilsammen skaber billedet af en 'hyperkompleks og hyperkomprimeret reform' (2007: 6). Et forhold står dog klart: Gymnasieskolen har forandret sig på papiret. Spørgsmålet er hvilken anden logik og praktik, der er under udvikling.

Det er svært tænkeligt at beskæftige sig med den danske gymnasieskole efter 2005 uden at tage udgangspunkt i reformen. Nærværende udforskningsarbejde vil dog alligevel gøre forsøget. Reformen – og særligt så omfattende reformer, som det her er tilfældet – har det med at skabe nye begyndelser. Og ingen tvivl om, at reformen har udgjort en forskel. For gymnasieinstitutionen, for lærerne – og for de elever, der produceres i og med 'den nye gymnasieskole'. Men reformen forklarer ikke udviklingen, og igangsatte først og fremmest ikke udviklingen. Trods protester fra lærere, og fra et enkelt politisk parti, Enheds-

2 Fx "§ 7 c. Stk. 2. Et forpligtende samarbejde omfatter koordineringen af institutionernes kapacitet, udbud af studieretninger, valgfag og elevfordeling, jf. § 7 d, og omfatter i øvrigt samarbejde med regionsrådet og med andre institutioner om koordinering efter § 7 a, stk. 1." (Lov nr. 590).

listen, var 2005-reformen politisk muliggjort (Regeringen 2003) – oven i købet med opbakning fra så forskellige parter som DI, Gymnasielærerforeningen og Rektorforeningen (Waagstein 2003). Med udgangspunkt i et lokalt situeret casestudie på det storkøbenhavnske prestigegymnasium Ørestad Gymnasium, ønsker jeg med dette udforskningsarbejde at bidrage til den konkrete analyse af, hvad det er for en uddannelsestænkning, der er muliggjort og langsomt er ved at etablere sig som en del af 'den nye gymnasieskole'.

Kapitel 1 – Indledende markeringer

Dette udforskningsarbejde handler om unge mennesker, der netop er begyndt på en gymnasial uddannelse med særligt henblik på udforskning af, hvad det er for en organisering og skoletænkning de mødes af, og hvordan denne organisering og skoletænkning sætter sig forskelligt i de unge, som særlige måder at tale, handle og resonere på – som særlige måder at udøve elevhed på. Konkret er syv udvalgte unge, Natasja, Ardian, Julie, Anders, Amalie, Janus og Christian, observeret, interviewet og involveret i forskellige aktiviteter over en periode på halvandet år, fra de påbegynder deres gymnasiale uddannelse på Ørestad Gymnasium til omkring jul året efter. Disse syv unge og deres overvejelser og handlemåder i mødet med den gymnasiale virkelighed, udgør indgangen og afsættet i dette udforskningsarbejde. Jeg forstår deres overvejelser og handlemåder som muliggjorte i det komplekse møde mellem de unges egne levede erfaringer og en institutionelt sat organisering, som inviterer de unge til at deltage i den gymnasiale dagligdag på afgrænsede og særlige måder. Ørestad Gymnasium er netop flyttet til nye lokaler i en bygning, der allerede før den er taget i brug, er på alles læber. Den er ny, den er stor, den er af glas og beton, og den udfordrer i sin form, de måder, man hidtil har tænkt og udformet gymnasiebyggeri på. I overgangen fra lejede lokaler i det daværende Københavns Universitet Amager til den nye bygning mere end fordobles lærerkollegiet og antallet af elever. Ørestad Gymnasium har på dette tidspunkt allerede to år på bagen, men først i denne bygning, som gymnasiet fra start var tænkt i, etablerer gymnasiet sig på kort tid, som det mest søgte gymnasium i Storkøbenhavn.

Egen indgang?

Det var den empiriske virkelighed, som den formede sig til en begyndelse i dette udforskningsarbejde, og som den blandede sig med min virkelighed, der på sin vis også formede sig med mange nye begyndelser: Jeg havde fået ansættelse som ph.d.-stipendiat på et andet universitet end det, jeg var uddannet på, og mødte her en anden måde at tænke og arbejde med *pædagogik* på, end jeg var opdraget til. Med en primært socialpsykologisk, pædagogisk psykologisk og til dels pædagogisk antropologisk skoling udgjorde stedets særlige tradition for kritisk empirisk forskning, som oftest med en sociologisk pædagogisk toning, et velkomment, men udfordrende møde. Endvidere var den danske gymnasieskole noget nær ukendt land for mig. Jeg havde selv opholdt mig i den som elev, men havde hverken dengang eller indtil dette tidspunkt skænket gymnasieskolen som institution mange tanker. I tilgift var jeg, som min position som ph.d.-stipendiat indikerede, lærling i det ædle hverv at udforske. Mit udforskningsarbejde er desuden initieret af et opdrag (se uddybninger herom i kapitel 2, samt Bilag I) formuleret af Prof. Karen Borgnakke. Med dette opdrag, der karakteriserede gymnasieskolen, som et sted, der udgøres af 'undervisning', 'undervisningsformer' og 'læringsstrategier', var jeg allerede fra udforskningens begyndelse sporet ind på forhold, der angik det gymnasiale klasserum. Endvidere udpegedes i opdraget, hvilke særlige undervisningsformer, der var af interesse for udforskningen, IT-baseret læring og projektorganisering, og disse blev karakteriseret som *nye* undervisningsformer. Jeg læste mit opdrag som udtryk for en etablering af en forbindelseslinje mellem pædagogikudviklingen i folkeskolen og gymnasiet efter 2005-reformen, hvor netop 'IT-basering' og 'projektorganisering' står centralt. Jeg forstod således mit opdrags erkendelsesinteresse i retning af at ville undersøge, hvorledes overgangen fra folkeskole til gymnasium oplevedes af elever, nu hvor undervisningen havde samme form. Opdragets generalisering (brug af bestemt ental) af overgangen, pædagogikudviklingen, læringskonteksten pegede i retning af en sådan forståelse. Mit opdrag udpegede således, at overgangen fra folkeskole til gymnasium skulle undersøges gennem et casebaseret feltstudie, nærmere bestemt som 1) dokumentlæsning af fagpædagogisk litteratur for at få greb om pædagogikudviklingen, 2) observationer og karakteristik af undervisning,

og 3) interview med elever om læring. Dette både i folkeskoleklasser og i 1.g-klasser. Opdraget foreslog således indgange til udforskningen, og satte dermed en ramme for mine mulige udforskningsinteresser.

Opdraget var, ud over at være formuleret fra et internt perspektiv³ på gymnasieskolen, indskrevet i en særlig tradition for etnografiske studier af pædagogik og læring (se fx Borgnakke 2004). En tradition der betonedede – og betoner – vigtigheden af langvarige feltarbejder og deltagende observation for så vidt, at undervisnings- og læreprocesser kun kan iagttages over tid og kræver nærvær (Borgnakke 2004: 224). Opdragets benævnelse af udforskningsformen ‘feltstudier’, placerede endvidere studiet i kategorien klasserumsforskning (i modsætning til kategorien feltarbejde). Klasserumsforskning karakteriseres hos Borgnakke som fokuseret og tidsmæssigt begrænsede udforskninger af klasserummet, lærer/elev-interaktion og undervisningens indre arbejde (ibid.). Med opdraget var jeg således institutionelt situeret og metodisk og interesse-mæssigt placeret. Der var dog ingen markeringer af teoretiske positioner, endsige problematikker. Hvorfor denne udforskning? Og udforskning med hvilken konkret systematik og med hvilke (teoretiske) forståelser? Disse spørgsmål var mine egne, og kom som sådan til at udgøre ledetråde i det fremadrettede udforskningsarbejde.

Afhandlingens kundskabsambitioner

Nærværende udforskningsarbejde er drevet af tre kundskabsambitioner, som på et utal af måder er dybt indlejret i hinanden, men som kan adskilles for så vidt, at de udgør tre parallelle spor i afhandlingen. Hver kundskabsambition adresseres således i forskellige faser af udforskningen, og dermed i forskellige kapitler og analyser i denne skriftlige fremstilling. Som det *første* var og er det vigtigt for mig at udfordre den videnskabelige habituering, jeg bar med mig fra min uddannelsestid. Ikke så meget de socialpsykologiske og pædagogiske psykologiske aner generelt, som de socialkonstruktionistiske og poststrukturalistiske aner specifikt. Jeg havde fra min studietid (fx i Bertelsen og Haxø 2001) et ambivalent forhold til perspektivet, særligt hvad angår den *måde*, per-

3 Det vil sige med udgangspunkt i og bekræftende gymnasiefeltets egne logikker og praktikker.

spektivet anså sig som destabiliserende på (se kapitel 2 for uddybning). En ambivalens jeg blev bekræftet i ved min ankomst til Afdeling for Pædagogik på Københavns Universitet, hvor jeg også til dels blev introduceret til andre måder at forstå destabilisering på (fx som afnaturalisering, produktion). I tilgift hjalp min skoling mig ikke nævneværdigt stillet over for det, som jeg opfattede som konstituerende interesser i mit opdrag: skoleudvikling og denne udviklings forbindelse til specifikke undervisningsformer og elever. I denne kundskabsambition gemmer sig således et ret grundlæggende forhold: Hvad var det overhovedet jeg skulle *se* med, og arbejde *analytisk* på baggrund af? Ambitionen om at udfordre min egen teoretiske habituering, har måske nok skabt unødige komplikationer, både fordi det selvklart er en vanskelig opgave, og fordi jeg har fastholdt, at der var tale om en forskydning og ikke en afvisning af perspektivet, men jeg forstod det som en luksus, jeg tillod mig med henvisning til at være under oplæring. Jeg så det derfor som min opgave at *supplere* de socialkonstruktionistiske og poststrukturalistiske aner, og anså det fra begyndelsen af, som en opgave jeg ville gribe empirisk an – det vil sige som en opgave, jeg løbende relaterede til mit feltstudie. Dermed også sagt hvorfor denne primære kundskabsambition er dybt indlejret i de to følgende.

Den *anden* ambition var mere moderat, om end stadig ganske tidskrævende. Jeg ønskede at opnå en bred forståelse for det gymnasiale felt med henblik på de logikker og ideologiske kampe, der tegnede feltet⁴, og i forhold til dagligdags praktiseringer. Dette i erkendelsen af, at 'det nye', i hvilken form det end kommer, etablerer sig i en institution med en historie. Denne udforskning greb jeg an på to måder: Gennem litteraturstudier af dansk pædagogisk forskning i gymnasieskolen, og ved at kaste mig hovedkulds ud i et forstudie, som jeg fik mulighed for at deltage i med både min daværende og min nuværende vejleder, og som omhandlede brugen af IT i undervisningen på Ørestad Gymnasium.

Den *tredje* og sidste kundskabsambition er et ønske om at oparbejde indsigt i den historiske og aktuelle brug af bygninger og særligt nybyggeri i det gymnasiale felt, og i forlængelse heraf at oparbejde et begrebsvokabular, der kan

4 Det bør understreges, at jeg i denne afhandling ikke anvender termen 'felt', som et teoretisk begreb, men udelukkende som en empirisk påpegning af en gymnasial sammenhæng, der peger ud over det enkelte gymnasium og den hverdag, der her udspiller sig.

hjælpe mig ud i analysen af nyere arkitektoniske tanker og former, og deres relation til moderne uddannelsestænkning. Ambitionen tager form efter mit forstudie på Ørestad Gymnasium, og udspringer af mødet mellem mit opdrags fokus på *nye* undervisningsformer og Ørestad Gymnasiums forvaltning af de slidte, gamle lokaler på KUA. Jeg markerede i mine feltnoter, at gymnasiet, trods dets placering i 'traditionelt' byggeri, allerede praktiserer en del af det, de forstår som deres særkende, hvorunder brugen af rum eksplicit indgår.

Den teoretiske forskydning

Nærværende udforskningsarbejdes opdrag knytter på den ene side an til en (også gymnasial) tradition for klasserumsforskning. På den anden side trak jeg i udgangspunktet på teoridannelse, der interesserede sig for skole som andet og mere end undervisning og i særdeleshed læring som andet end skole (Lave og Wenger 1999), men også på en poststrukturalistisk inspireret socialpsykologisk tradition, der snarere interesserede sig for skole/universitet, som arena for børn og unges identitetsprocesser, end som et sted, hvor nogen modtog fx undervisning. Afhandlingens oprindelige teoretiske fundament udgøres således af det man i danske termer kan kalde en pædagogisk psykologisk variant over poststrukturalisme (Walkerdine 1998, 2006, Henriques et al. 1984, Davies 2000a, 2000b), og en dansk videreudvikling af en tidlig socialkonstruktionisme (Gergen 1973, 1985, 1991, 2005, 2006) mod poststrukturalistiske, neo-materialistiske og affektive tituleringer (Søndergaard 2000, Staunæs 2003, Kofoed 2004, Præstmann Hansen 2009, Juelskjær 2009, Bjerg 2011). Mine metodologiske pejlemærker i den indledende projektfase var således udgjort af disparate perspektiver: en gymnasialt tonet klasserumsforskning, det situerede læringsperspektiv og en poststrukturalistisk inspireret socialpsykologi.

Gennem hele mit udforskningsforløb har denne treklange udgjort en udfordring. På varierede måder har perspektiverne holdt hinanden i skak, udfordret hinanden, og i sidste ende forskudt sig over i tilnærmede versioner af henholdsvis empirisk materiale, teori og metode. Mit opdrags udspring af det tidlige gymnasieforskningsmiljø på Syddansk Universitet (Dansk Institut for Gymnasiepædagogik/DIG), og procesanalytiske udforskningsmetoder

(Borgnakke 1996), og herunder opdragets implicitte problematiseringer med omdrejningspunkterne 'nye undervisningsformer' og 'overgange', pegede i retninger, der substantielt blev udfordret af Jean Laves tilgang til skole, undervisning og læring (se kapitel 2 for uddybning heraf). Over tid lærte jeg, at både mit opdrag og store dele af den danske pædagogiske forskning *informerede* om særlige gymnasiale logikker, og var part i de kampe, der aktuelt og historisk tegnede feltet. Laves situerede læring og senere bearbejdninger heraf vedbliver at udgøre min *tilgang* til skole, undervisning og læring, men hendes empiriske (og til dels realistiske) oparbejdninger lod sig nemt udfordre af den konstruktionistiske skepticisme, der bogstaveligt talt (i sin grumme form) lader alle sammenhænge og betydningssystemer være arbitrære. Snarere er ambitionen ofte i dette univers at eksperimentere med fortolkninger og såkaldt 'virkelighed' (fx Staunæs 2003). Den indledende teoretiske bearbejdning tvinger disse positioner i dialog uden at lade den skeptiske position tage over. Således har primært den poststrukturalistisk inspirerede socialpsykologi som *teoretisk landskab* være under luppen. Især for at forstå, hvilke bestemmelser der lå i teorien, men også for at forstå, hvorfor min udforskning indimellem måtte stoppe op, fordi der ikke var begreber til at fastholde og argumentere for valgte udforskningsveje, snarere altid mulige kritikker og relativiseringer af alle udforskningsmåder. I den indledende teoretiske bearbejdning etableres således en tidlig poststrukturalistisk inspireret socialpsykologi som position med henblik på at kunne forskyde sig herfra.

Næste skridt i bearbejdningen er at forstå, hvilket teoretisk apparat, der i stedet udgør det stædet, hvorfra de analyser, jeg ønsker at foretage, kan etableres. Dette findes primært i en delvis sammentænkning af Jean Lave (Lave og Wenger 1999, Lave 2011a, Lave 2011b) og Valerie Walkerdine (1990, 1998, 2006, Blackman et al. 2008), der åbner op for at arbejde med et erfaringsbegreb i form af et subjektivitetsbegreb, og en betydende relation mellem skole som institution og elever. De to ellers disparate perspektiver, særligt videnskabs-teoretisk set, mødes i blikket for sammenhængen mellem kontekst, praktisering og produktion af subjektivitet. Gennem Jean Laves betoning af dagligdags praktiseringer af skole, som invitation til særlige deltagelser, og herigennem produktion af 'curriculum', finder udforskningsarbejdet en handleteoretisk udvej af den poststrukturalistiske skepticisme. Således står 'praktisering' og

særligt praktisering som 'produktion' af 'curriculum', såvel som subjektiviteter, stærkt i det jeg benævner min tvær-teoretiske position. Dette som påpegnings af, at noget *er* og er blevet, og i øvrigt forsat bliver. Netop gennem praktiseringer. Forskydningen er stadig fortolkningsbåret, men tilstræber et element af forståelse for så vidt, at relationer og *opkomster* af betydningssystemer søges afsøgt. Forskydningen er således udtryk for en ambition om at brede det post-strukturalistiske identitetspolitiske projekt ud til også at indbefatte dets konstituent i bredere forstand end de diskursive og kulturelle, såsom de materielle, erfaringsmæssige, institutionelle og herunder ideologiske.

Parallelt med feltstudiet har andre perspektiver, der kunne støtte op om og kvalificere mine analyser, været afsøgt. Afsøgningerne har været brydende (Pierre Bourdieu), og nære og alligevel anderledes (Louis Althusser, Roland Barthes). Således inddrages ellers sociologisk funderet teori (Bourdieu 1999, Prieur 2002a) i mine refleksioner og overvejelser om, hvilken relation jeg indgår i med mine informanter, og hvordan jeg udfører mine interviews. Louis Althusser (1993) anvendes ikke eksplicit i mine analyser, hvorfor jeg ikke heller ham megen plads i denne fremstilling, men hans ellers stærkt kritiserede (Wacquant 1993, Butler 1997) fremstillinger af den ideologiske relation mellem et (repressivt) statsapparat (RSA) og ideologiske statsapparater (ISA), såsom skole, præger min læsning og min toning af Walkerdine (som i sine tidlige arbejder er Althusser inspireret), men åbner også op for min brug af Roland Barthes og hans mytebegreb. RSA og ISA er relateret for så vidt, at ISA på relativt autonom vis realiserer herskende ideologi qua sin praksis og dermed qua materiel eksistens – ideologi praktiseres således. Ideologiens funktion er i disse ISA'ere, at konstituere konkrete individer som særlige subjekter. Når jeg læser Valerie Walkerdine med et althusserske blik, accentueres særlige sider ved subjektivering, nemlig den regulerende eller interPELLerende side. Når mere social- og identitetspsykologiske perspektiver i forhold til subjektivering har blik for subjektiveringsressourcer, altså indirekte på, hvad subjektet så at sige har at trække på i sin egen forløbende, forhandlede proces mod at blive til, har den althusserske læsning en interesse i at undersøge, hvad individet anråbes af og underkastes qua institutionelle organiseringer og formationer. Som en måde at konkretisere denne teoretiske figur på, inddrages Roland Barthes og hans mytebegreb (2000) i en af analyserne (Artikel 1). I dette post-marxistiske teo-

retiske værk spores ikke så meget ideologiske tankeformer, som præsenteres måder ideologi fremføres på. Gennem et bearbejdet semiologisk tegnsystem er det muligt at oparbejde et analytisk blik for konkrete ideologiske forekomster og relationer. Konkret forsøger jeg det gjort i forhold til Ørestad Gymnasiums bygning, og dennes opkomst.

Når dette er sagt, er det i tilbageblik tydeligt, hvordan den nævnte treklang mellem en gymnasialt tonet klasserumsforskning, det situerede læringsperspektiv og en poststrukturalistisk inspireret socialpsykologi, umærkeligt har sat sit spor i udforskningen. Treklangen har givet udforskningen et stærkt *kvalitativt* islæt, bestemt længden af mit feltstudie og viser sig som en empirisk interesse i 'nye' forekomster og overgangssituationer, som udvælgelseskriteriet *variation* i forhold til informanter, som et islæt af *kulturanalyse* og ikke fx skole- og socialanalyse og som *eksplorative* og *empiridrevne* analyser. Sidst men måske vigtigst af alle: Som en interesse for sprogliggørelser, diskursiv praksis og diskursive ressourcer, som til dels spores i retning af ideologiske forekomster. Disse spor benævnes i dette arbejde som *effekter*⁵, og benævnes, fordi de har vist sig betydningsfulde i forhold til den måde det producerede materiale tager sig ud på og viser, hvordan nærværende udforskning, kan rekonstrueres som teoretisk *framet*. Det prioriteres i den endelige fremstilling, at denne teoretiske framing udgøres af en forskydning, både for at anskueliggøre udforskningsarbejdets knaster og sammenvævede karakter, og for at vise, at der er tale om en forskydning, der var undervejs før den blev praktiseret.

For at anskueliggøre udforskningsarbejdets forskellige faser og aktiviteter, kan man med forordets benævnelse af et konkret 'før' og 'efter', også rekonstruere et 'før' og 'efter', der afspejler disse faser og aktiviteter. Således udgøres 'før' af det jeg betegner min (formelle) teoretiske skoling, de teoretiske bearbejdnings af mit opdrag og min projektbeskrivelse, der lå til grund for feltstudiet

5 'Effekter' er et vanskeligt og ofte kritiseret begreb – både med dets konnotationer til anvendelsesorientering og til årsagssammenhænge. Når jeg i denne afhandling anvender begrebet, er det ikke ment som afdækning af mekanistiske årsagssammenhænge, men som et forsøg på at *etablere* og *konstruere* sammenhænge i mit eget udforskningsarbejde, såvel som i fx mine informanternes fortællinger. Jeg forstår denne etablering og konstruktion som en analyses opgave: at lade noget betyde noget frem for andet, og sandsynliggøre denne betydning. Jeg ønsker ikke hermed at foretage motivgranskning, fastfryse identiteter eller forstå levet liv som simpelt eller gennemskueligt.

og selve udøvelsen heraf. Og 'efter' bliver i korte træk at forstå som det teoretiske arbejde med at etablere forskydningen samt mine analyser. Denne opdeling i 'før' og 'efter' tjener også det formål at understrege, hvorledes processen ikke blot er udtryk for en intern teoretisk forskydning, men *også* udtrykker forhold om min genstand: Gymnasieskolen. Således er flere af de teoretiske forskydninger, jeg foretager, ikke blot teoriinternt motiveret, men også motiveret af 'empiriske anelser', der ikke lod sig konstruere analytisk med forhåndenværende midler.

Viden om gymnasieskolen – positioneret udforskning

Mit forhold til den danske gymnasieskole, før dette udforskningsarbejdes begyndelse, illustreres formentlig bedst med en parafrasering over Norbert Elias' gamle, vise mand, der om tid sagde: *'I know what time is if I am not asked [...] if I am asked, I no longer know'* (Elias 2007: 3). På tilsvarende vis vidste jeg, hvad den danske gymnasieskole var, hvis *ikke* jeg blev spurgt. Da jeg *blev* spurgt, havde jeg svært ved at sætte ord på det. Hvordan skal det forstås? Primært sådan, at min indgang til dette udforskningsarbejde var erfaringsbaseret, og at min viden om den danske gymnasieskole således begrænsede sig til 3 års erfaringsbaseret ørkenvandring fra 1988-91 på det daværende Ishøj Amtsgymnasium, og bevægede sig i retning af forestillinger om gymnasieskolen, som et sted, hvor man stillesiddende lærte om danske landbrugsreformer, græsk oldtid, fortolkede reklamer, noveller og romaner over samme freudianske læst og gennemgik matematiske beviser ved tavlen.

Gennem litteraturstudier af dansk pædagogisk forskning i gymnasieskolen blev det klart for mig, at den danske pædagogiske forskning i gymnasieskolen, havde en ganske særlig karakter. Flertallet af de udøvende forskere havde selv fungeret som gymnasielærere, og havde dermed en noget anden *adgang*, og med det også sagt en noget anden *tilgang*, til gymnasieskolen end jeg med mine udelukkende eleverfaringer havde mulighed for at reproducere. Således gælder det for flertallet af de udøvende forskere – historisk som aktuelt – at de har arbejdet som gymnasielærere og gennemgået pædagogikum i én af dens

afskygninger i den forbindelse.⁶ Flertallet af forskere har altså prøvet gymnasiet på egen krop – ikke kun som elevkrop, men også som lærerkrop. Denne profil afspejler sig i de måder, der argumenteres for kvaliteten af den gymnasiale forskning. Således skriver Erik Damberg i indledningen til en antologi fra 1994, *Pædagogik & Perspektiv – en gymnasial didaktik*, at “*Bogens forfattere har alle en baggrund som undervisere i gymnasiet eller på hf – og skulle derfor have de bedste forudsætninger for at kombinere teori med praksis*” (Damberg 1994: 8), og i et fest- og jubilæumstidsskrift fra Dansk Institut for Gymnasiepædagogik på Syddansk Universitet, fremhæves det, hvordan deres ph.d.-studerende alle er tidligere gymnasielærere (Gymnasiepædagogik nr. 37, 2003: 11).⁷

Generelt set er den danske pædagogiske forskning i gymnasieskolen, hvad angår volumen begrænset, særligt i sammenligning med anden skoleforskning i både grund- og erhvervsskole (Bertelsen og Murning in prep). Forskningen i gymnasiet har sågar en ganske kort historie. Som også Karen Borgnakke (2010) påpeger, i den eneste aktuelle forskningsoversigt over den gymnasiale forskning som det har været muligt at opdrive, pågår der påfaldende lidt forskning i gymnasiet før oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik. Med oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (DIG) i 1998 fik gymnasieskolen da også midlertidigt sin egen pendant til den tidligere Lærerhøjskole – en samling og institutionalisering af den gymnasiale forskning, oprettet af daværende undervisningsminister Margrethe Vestager med det erklærede formål, at skulle deltage i det forberedende arbejde med den da kommende reform af gymnasiet. Aktuelt udøves der pædagogisk forskning i gymnasieskolen på alle fem danske universiteter, men særligt omkring det tidligere

6 I øvrigt gælder det for flertallet af de nuværende pædagogiske forskere i gymnasieskolen, at de er uddannet mellem 1972-1982, og fortrinsvis som cand.mag'ere med dansk som hovedfag på enten Københavns Universitet eller Aarhus Universitet.

7 Historisk spiller 'pædagogik' en ganske særlig rolle i det gymnasiale felt. Således har forskere, der senere blev en del af DIG, været udsat for voldsomme beskyldninger om at være 'nypædagoger' og 'medlemmer af en nyreligiøs vækkelsesbevægelse' med tæt forbindelse til Undervisningsministeriet. De voldsomme ordvekslinger fandt sted i gymnasielærernes fagblad *Gymnasieskolen* i 1996, og er sågar beskrevet og reflekteret i en afhandling fra DIG, hvor ordvekslingerne præsenteres som *Jerlung-debatten* (Raae 2005: 261-265). Prof. Staf Callewaert skriver i 1982 om pædagogikkens rolle i gymnasiet: “*At vægre sig ved at befatte sig med pædagogik bliver en del af gymnasielærerens sociale status*” (Callewaert 1982: 14).

Dansk Institut for Gymnasiepædagogik (nu del af det ordinære Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier (IFPR)) og Institut for Naturfagernes Didaktik (IND) kan man tale om decideret gymnasierelaterede forskningsmiljøer.

Borgnakke (2010) identificerer opkomsten af en decideret gymnasieforskning til 70'erne, og institutionaliseringen af den til netop oprettelsen af DIG i 1998. På sin vis kunne man dog også forstå DIG, som institutionaliseringen af aktiviteter, der før DIG foregik ude på de enkelte gymnasier. Fx aktiviteter omkring *pædagogikum*⁸ (fx Høj et al. 1978), gymnasielæreres interne og offentlige *debat om gymnasiets formål og erfaringsopsamlinger* til forskellige tider (fx Froberg 1929, Hastrup et al. 1958, Buchreitz 1958, 1961, Kruchow 1969, Lading 1982), og aktiviteter knyttet til forsøg med undervisningsformer generelt og *forsøgsgymnasierne* specifikt (fx Florander og Rasborg 1962, Frimodt-Møller et al. 1981, Bencke 1983, Adrian 1986). Aktiviteterne transformeres i og med institueringen, men konstitueres fortsat som spor, der hver især hjælper til at få øje på karakteristika ved den udøvede forskning i gymnasieskolen, som helt overordnet at have en særlig forpligtelse på – gennem pædagogikum, master- og efteruddannelse i gymnasiepædagogik – at formidle (universitært) legitimeret viden om gymnasielærerprofessionen og udviklingen heraf (Damberg et al. 2006), at forske i gymnasiets formål, dannelsesforestillinger og fremtider (Haue 2003), samt systematisering, evaluering af og forsøg med undervisningsformer og didaktisering af erfaringer fra undervisning (fx Krogh 2003, Beck og Gottlieb 2004). Afsøgninger af gymnasieskolens formål, didaktiske udfordringer og fortolkninger af reformen og dennes virkninger karakteriserer således forskningen (Bertelsen og Murning in prep).

8 Historisk har den tidligste institutionaliserede forskning i gymnasiet relateret sig til aktiviteter omkring pædagogikum: Lov om de højere Almenskoler af 1903 kundgjorde, at lærere eller lærerinder ved de højere Almenskoler skulle gennemgå en prøve i pædagogik og undervisningsfærdighed. I 1905 udnævnte Ministeriet to docenturer i henholdsvis Teoretisk pædagogik og Skolehygiejne. Disse stillinger blev til lektorater i 1919, og i 1930 blev lektoratet i Teoretisk pædagogik opdelt i Pædagogikkens historie og Pædagogisk psykologi. Knud Grue-Sørensen og Edgar Tranekjær Rasmussen sad fra henholdsvis 1956 og 1945 i disse lektorater indtil 1973, hvorefter Pædagogikum i en periode ingen tilknytning havde til universitet (Nordenbo 1984: 74-75).

Som Karen Borgnakke (2010) fremhæver, indikerer benævnelsen 'gymnasieforskning' en snæver kobling til gymnasiesektoren, og dermed potentielt en udeladelse af en ellers oparbejdet videnskabelig pædagogik og/eller uddannelsesforskningstradition. Borgnakke peger da også på forbindelseslinjer mellem uddannelsesforskning omkring 1975-1995 og i dag, og markerer dermed DIG som en parentes i uddannelsesforskningen (2010). Efter at det tidligere DIG i dag er blevet del af det 'ordinære' Institut for Filosofi, Pædagogik og Religion, breddes den pædagogiske profil da også ud. Dette både i forhold til fx ændrede profiler i rekrutteringen med henblik på alder og gymnasielærerbaggrund. Professor Ellen Krogh peger på, at oprettelsen af DIG og dennes fusion med Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier (IFPR) i 2006 illustrerer *"bevægelsen fra det normative, handlingsorienterede hen mod det akademisk beskrivende niveau, dvs. en professionalisering af forskningen og hermed en løsrivelse fra den tætte binding til praksis"* (Krogh 2009: 25). Disse udviklinger ændrer dog ikke ved, at stort set alle der har beskæftiget sig med gymnasieskolen historisk og aktuelt, synes at have interesser og erfaringer investeret i den.

Fordi de tilgængelige udforskninger er karakteriseret ved et 'professionsblik'⁹ og dermed et gymnasieskoleinternt blik, har store dele af den danske gymnasiale forskning fungeret informerende, snarere end som udforskninger jeg stiller mig på skuldrene af. For min udforskning betyder det, at jeg har måttet omgås den viden forskningen repræsenterer varsomt. Jeg har anset det for nødvendigt at relatere mine erfaringer og observationer til (andre) afgrænsede forhold (fx en ekstern skoleforståelse), for overhovedet at oparbejde nogen former for betydning og forståelse. Så når Norbert Elias selv, efter den gamle mands vise ord, tilføjer et *"Why do I ask?"* (2007: 3), bliver mit svar, analogt til Elias' egne formuleringer, at jeg spørger til, hvad gymnasieskole er for en størrelse, fordi det ganske enkelt var nødvendigt for mig at stille så grundlæggende et spørgsmål for at kunne producere analyser, der i bund og grund på forskellig vis undersøgte forhold ved gymnasieskolen, der måske kunne sige noget

9 Det lyder fx sigende i 1983: *"Vi er selvfølgelig til et vist punkt enige i denne kritik, der måske kan samles i, at hovedparten af gymnasieforskningen (den smule der findes) har været udvendig – altså har betragtet gymnasieskolen udefra og sammenlignet gymnasieelever med andre unge, uden at gymnasieeleverne var undersøgelsens hovedemne"* (Bencke et al. 1983). Dette er der så sidenhen ændret på.

andet om gymnasieskole end de etablerede undersøgelser. Ikke fordi det skulle være værre eller bedre, men fordi det var en måde at tage de erfaringsmæssige vilkår, hvorunder denne afhandling er produceret, alvorligt.

Den rumlige interesse

En af måderne det blev forsøgt gjort på, var gennem interessen for forvaltning af rum, og den fornyede interesse for nybyggeri, som jeg observerede på Ørestad Gymnasium og på andre gymnasier. Denne interesse skulle vise sig at lægge sig i strømmen af andre gymnasieinterne udforskninger af IT og som det nyest innovation. I det hele taget skal det, der i første gang er en empirisk interesse i en rumlig forvaltning af gymnasialt rum, vise sig at ligge i forlængelse af en transnational uddannelsespolitisk dagsorden om brug af IT i undervisningen, og før det, der følger som en innovationsdagsorden, som kobler sig på den 'rumlige dagsorden' (Hove 2013).

Men før alt dette står mig klart, kan udforskningsinteressen indledningsvist illustreres med følgende to episoder. Den første episode udspiller sig i maj, lige før afslutningen på den observerede klasses første skoleår og finder sted på det gamle Københavns Universitet Amager, hvor Ørestad Gymnasium i 2005 startede op i lejede lokaler. Episoden finder rum i et gangareal, hvor der er placeret tre lange borde med computere stående ud fra væggen med 7 computere på hver langside, det vil sige 42 computere i alt. Endvidere er små runde borde med stole stillet rundt omkring på arealet. Jeg har i mine feltnoter noteret, at jeg ikke ved, hvor mange elever fra den klasse, jeg observerer, der er tilstede, idet flere klasser får undervisning i samme gangareal samtidigt. Jeg noterer endvidere, at nogle elever sidder og læser den bog de skulle have lavet opgaver om, *The Great Gatsby*, at andre er på Facebook eller småsnakker, nogen i mobiltelefon. Andre hænger tilsyneladende blot ud og i hvert fald én elev er til konsultation hos en studievejleder ved et af de runde borde ud mod haven. I dette rum spørger en elev mig, hvad jeg laver, og jeg nedfælder den følgende dialog i mine feltnoter:

Jeg fortæller, at jeg er med i et projekt, hvor vi undersøger computer-brug i undervisningen. Falder i snak. Hun tilbyder mig at introducere til Fronter. Jeg spørger hende, hvordan det er at arbejde i al den støj. Hun lægger hovedet på skrå, nikker lidt, ser mig i øjnene, og siger: “Ja, det kan nok være lidt svært for dig at forstå”. Fortæller, at hun i starten også fandt det forstyrrende, men at hun med tiden har vænnet sig til det. “Man vænner sig til det!” På mit gentagne spørgsmål om at arbejde i støj, svarer hun: “Man lærer det!”

Jeg er ny i dette rum, Isabel, som eleven hedder, har været i dette rum i snart et år. Hun har lært rummet. Alligevel centrerer mine feltnoter sig primært om, hvem/om der egentlig er nogle, der lærer noget – overhovedet. Men egentlig er jeg jo helt med. Selvfølgelig lærer man det. Men hvad var det eleverne havde skulle vænne sig til – hvad var det, de skulle lære for at begå sig i dette rum? Man kan hævde, at det at undre sig over, hvordan der kan – eller *om* der kan – foregå læring i sådanne rum, selvfølgelig i udgangspunktet er helt fordrejet stillet op. Det interessante spørgsmål er snarere: Hvordan blev det muligt, at der skulle foregå ‘gymnasial læring’ i sådanne rum? Og hvilken læring foregår der? For læring foregår der selvfølgelig. Hvor mit opdrag udpegede arbejdsformerne, som nye interessante forhold, udgjorde denne episode en af de mange indikationer på, at det var det forhold, at undervisningen foregik i uvante rum, der udgjorde en umiddelbar udfordring – det eleverne skulle vænne sig til, og som gjorde, at jeg stillede mig selv grundlæggende spørgsmål om, hvor/om der egentlig var nogle, der lærte noget.

Den anden episode udspiller sig i september senere samme år under de nyankomne 1.g’eres første AT-forløb, og finder sted i den nye bygning, som fra 1. august 2007 huser Ørestad Gymnasium. Episoden finder rum i et af de store forelæsningslokaler, hvor 2 1.g-klasser modtager undervisning sammen denne mandag formiddag.

Lærer påbegynder modulet med at introducere til videnskabsteori gennem beskrivelse af det, han kalder de tre fakulteter og deres særkender. Eleverne snakker en del. Ca. 60 elever til stede. Sidder fordelt på fire rækker borde, på gulvet bagerst, på stole allerbagerst og ude i siderne. Kun drenge på bagerste række, undtagen Anna og Anna, der sidder på gulvet bag mig. Mange hængerøvsbukser og kasketter. Attituder. Lærer fortsætter, spørger hvor mange, der enten ikke har læst, fordi de ikke har haft tid, er dovne eller ikke kunne *downloade* teksten. Lærer: *Det er dig, der skal lære noget, ikke mig.* Fuldstændig stille. En spørger om mediefags placering i forhold til fakulteterne. En forlader rummet. En pige foran fra g-klassen taler til Ardian og Ahmad. Bernhard sidder på gulvet og læser avis. David browser på sin MAC. Klikken med kuglepen. Papirkugler på bagerste række. Lærer viser dagens andet slideshow. Janus hører musik på bagerste række, Mads læser avis, Lukas spiller computer, Anders sidder og piller ved sin telefon. Christian er dukket op, han er ved at falde i søvn. Larm. Pigen foran mig råber pludselig: *PAUSE, PAUSE.* Alle forlader rummet, selv om Lærer siger, at de skal vente.

Igen er det oplagt at undre sig over, hvem – og om – nogen lærer noget i dette rum. Overhovedet. Men igen går de interessante spørgsmål snarere i retning af, hvordan det blev muligt, at der skulle foregå 'gymnasial læring' i sådanne rum? Og hvad er det, eleverne endnu ikke har lært? Om forelæsningsformen, om fælles undervisning med andre klasser, om videnskabsteori, og om rum i forskellige former med forskellige programmerede mulige aktiviteter – og måske om lærere med en anden, universitær uddannelsesbaggrund og dermed i besiddelse af et andet sprog, fagligheder og forventninger?

Dette perspektiv på skole, fremhæver principielt, at det at gå i skole selvklaart drejer sig om meget andet end at lære fag, faglighed og måder at udøve fag på. Det er også et sted, hvor unge mennesker lærer at blive en særlig type handlende menneske, det vi plejer at kalder 'elever', og det gennem involvering i aktiviteter, der ikke nødvendigvis er organiseret som fag på det rullende

skema: at begå sig i transparente, varierede og åbne rum, at begå sig som køn, at blive en *passende* elev – eller måske ligefrem studerende. Til syvende og sidst alle forhold, der synes at udgøre en vigtig del af det, der skal læres i 'den nye gymnasieskole'. Og som henfører til det jeg sidenhen forstår som en del af det 'curriculum til fremtiden', som jeg er på udkig efter.

Forskningsspørgsmål

Afhandlingens forskningsspørgsmål knytter an til en grundlæggende problematisering og afsøgning af relationen mellem subjektivitet, praktisering og ideologi. Gennem observationer og interview med elever undersøges det, hvilke subjektiviteter der produceres i og med daglige praktiseringer i en nutidig dansk gymnasial kontekst. Endvidere udledes det på denne baggrund, hvilke institutionelle subjektiveringsbestræbelser og produktioner af 'curriculum' disse daglige praktiseringer afspejler, lige som opkomsten af disse spores. Forskningsspørgsmålene lyder som følger:

1. Hvilken relation mellem bygning/materialitet og praktisering kan etableres med baggrund i opkomsten af Ørestad Gymnasium? Hvilke forestillinger om og billeder af skole, læring og elever præger henholdsvis bygning og dagligdags praktiseringer, og hvorledes er disse produceret?
2. Hvad karakteriserer moderne gymnasiebyggeri? Og hvilke tale- og forholdemåder produceres af elever, der har deres daglige gang i denne bygning?
3. Hvorledes relaterer pigeelevers aktuelle position i gymnasieskolen sig til deres historiske marginaliserede position af pigerne selv, af lærere og af drengeelever? Og hvilke kategoriseringer af piger er virksomme aktuelt?
4. Hvilke forskelle og ligheder kan aktuelt etableres i drengeelevers daglige praktiseringer af og tale om gymnasieskole? Hvilke faktorer spiller etablerende ind i forhold til disse forskelle og ligheder?

Afhandlingens empiriske grundlag

Afhandlingens empiriske grundlag er overvejende produceret i forbindelse med et kort *forstudie* på Ørestad Gymnasium, mens gymnasiet stadig havde til huse på det gamle Københavns Universitet Amager, og et *feltstudie*, der strakte sig over 1 ½ år og fulgte indtagelsen af den nye bygning på Ørestads Boulevard 75 og en 1.g-classes opstart og forløb, hvor særligt 6 elever (der blev til 8 elever) er fulgt – 3 piger og 3 drenge (der blev til 5 drenge eftersom to af mine drengeinformanter henholdsvis gik ud og måtte gå et år om). Undersøgelsen består af observationer af undervisning i for deres studieretning centrale fag, rumobservationer, 3 interview med hver af mine elevinformanter, interview med klassens centrale lærere og med rektor. Endvidere havde jeg adgang til Fronter og Lectio, hvor jeg fik adgang til information om lærere, elever, lokaler, de rullende skemaer, undervisning, mødetider og aflysninger, klassens karakterer til og med 2.g, alle 1.g'ernes besvarelser af spørgeskema om studiestart udleveret af skolens studievejledning, Ørestad Gymnasiums hjemmeside, materiale udleveret i undervisningen og enkelte skriftlige hjemmearbejder fra grupper og informanter. Endvidere læsninger af skolens pædagogiske idépapirer, diverse kommunale forarbejder til nyt skolebyggeri i Københavns Kommune, det materiale de indbudte tegnestuer fik udleveret til konkurrencen om 'Nyt gymnasium i Ørestad' inklusiv konkurrenceprogrammet, dommerbetænkningen, interview med kontorchef for København Kommunes Børne- og Ungdomsforvaltnings Planlægningsenhed Robert Bergstedt, diverse skriftlige materialer fra den vindende tegnestue, 3xN, Ørestads egne interne bygningsbeskrivelser, interview med 3 arkitekter om bygningen og lokaleområdet, og beskrivelser af lokalområdet og udviklingen af det.

Med en reflektiv pædagogisk videnskab som pejlemærke

Jeg omtaler konsekvent dette afhandlingsarbejde som udforskningsarbejde for at understrege, at jeg decideret forstår nærværende arbejde som et udforskningsarbejde, og ikke altid som et medvidende ført stykke forskningsarbejde. Hermed siger jeg to ting: Jeg har ikke altid været bevidst om, hvad det var

jeg gjorde, og ikke altid været bevidst om, hvor jeg skulle hen. Dermed ikke sagt, at det jeg har gjort ikke har været systematisk, jeg har bare gjort det jeg har lært: Nemlig at udføre poststrukturalistisk inspireret udforskning. Over tid, og til dels fremprovokeret af, at blive sat i et andet miljø end det jeg var uddannet i, tonede objektive konturer frem af, hvad man kunne forstå som mit perspektiv, forbindelseslinjerne mellem perspektiv og materiale og mulige analyser, og dermed effekterne af at arbejde på denne særlige måde. Igen, og for at fremhæve, at dette udføringsarbejde ikke har været udført i blinde: Kendskabet til mit perspektiv var internt og praktiserende, ikke eksternt og karakteriserende. Og da jeg over tid måtte erkende, at mit perspektiv kom til kort i forhold til at udføre de ønskede analyser, fik jeg brug for pejlemærker i forhold til at forstå og legitimt beskæftige mig med denne problematik.

Med Thomas Højrup's formuleringer af teori som lærende praksis (Højrup 2002), forsøger jeg at holde mit eget arbejde i snor ved at interessere mig for, hvad jeg lærer at se med teori, og hvordan jeg lærer at se teori i mødet med andre fag og traditioner – aktuelle og historiske. Endvidere inspirerer Pierre Bourdieus refleksive sociologi til at formulere en spirende forståelse af videnskabelig praksis som objektivt situeret og placeret i en social struktur. Ikke i feministisk forstand, som hos fx Haraway (1991), hvor det hun benævner 'feminist objectivity', omhandler bevidsthed om forskningsinteresser, perspektiver og egen konkrete situering i forhold til den udforskede genstand, men som en situering både af selve udforskningen og den relation man indgår i som udforsker i termer af livsforløb og social position, og af den position man konkret indtager i forskningsfeltet i forhold til fagtraditioner og konkrete ansættelsessteder.

Således er det, jeg med tiden benævner en refleksiv pædagogisk videnskabelighed blevet mit pejlemærke i mine sonderinger mellem perspektiver. Det betyder for det første, at jeg arbejder med at relatere psykologisk og sociologisk tankegods til pædagogikkens genstandsområde, og dermed tager *udgangspunkt* i pædagogikkens genstandsområde defineret som opdragelse, uddannelse, undervisning og læring, og dernæst, at jeg søger at arbejde med denne relation på særlige beskrivende, positionerede og udforskende måder. Jeg forstår ikke denne refleksive pædagogiske videnskabelighed som en tilgang, jeg

kan leve op til, men som en tilgang jeg tilstræber. Og dette med henblik på som kritisk ambition at kunne producere det jeg forstår som viden om verden og ikke bare fortolkninger. Dette uden at hævde en særlig objektivitet eller empiricisme, men netop refleksivitet.

Overvejelser over artikelaftandlingsformen

Af flere grunde skal min fremstillingsform have et par ord med på vejen. I udgangspunktet var denne aftandling tænkt som en monografi. Men med den forskydning af perspektiv som jeg påbegynder, og som i høj grad har præget og præger dette udforskningsarbejde, har jeg fundet det nødvendigt at arbejde i en fremstillingsform, som i højere grad gjorde det muligt for mig at repræsentere de ændrede udforskningsinteresser. Valget faldt på artikler både for at give plads til de disparate analyser, der er udfaldet af udforskningsprocessen, men også for at fjerne mig en anelse fra ambitionen om at skrive 'et folks historie', som både ligger i den etnografiske forskningstradition, men også i afskygninger i flere af de danske receptioner af poststrukturalistisk filosofi (fx Staunæs 2003, Kofoed 2004). Aftandlingen er dog ikke at forstå som en artikelaftandling i traditionel forstand. Hertil er rammen om artiklerne for lang. Aftandlingens form er ikke tænkt som et både og – altså indledende kapitler som i en traditionel monografi, og derefter analyser i artikelform. Det, der til forveksling ligner en traditionel monografi, har jeg fundet det nødvendigt at medtage for at vise netop den teoretiske forskydning, der udgør min teoretiske position – og at et forløb så at sige udgør den ramme for analyse, som mine artikler er visninger af (Wacquant 2009: xix).

Artikelaftandlingsformen var, da jeg tog beslutningen om at skrive min aftandling som artikler, i modsætning til indenfor fx filosofien, utraditionel på det pædagogiske fagområde. Sidenhen er det i hvert fald på nogen institutioner blevet forholdsvis almindeligt (fx på det tidligere DPU, hvor der de seneste år er forsvaret flere artikelaftandlinger, fx Rasmussen 2010). Jeg finder det dog stadig nødvendigt at reflektere valget af artikelaftandlingsformen. For mig har formen været en anledning til at foretage andre snit og bedrive helt andre analyser, end jeg i udgangspunktet forestillede mig. Men skal jeg for-

stå formen, som andet end et udtryk for et udforskningsarbejde i bevægelse, har mine bevidste eksplorative udforskningsmåder også givet anledning til at forfølge udforskningsveje, der synes at pege i forskellige retninger, og særligt trække på forskellige traditioner som jeg bedst tog alvorligt ved at fremstille som forskellige fra hinanden. Artiklerne understreger således, at jeg ikke på baggrund af min udforskning kan etablere et sammenhængende hele, snarere kan mine analyser læses som udpegninger og visninger af dele, der udgør en lille flig til det sammensatte billede af den danske gymnasieskole aktuelt.

Artikelformen har endvidere været en måde, hvorpå jeg eksplicit kunne tematisere mine udforskningsmåder, og dermed eksplicitere mit analytiske blik, som det over tid forandrede sig. Ved at udforme de enkelte analyser som artikler kunne jeg bedre overskue at komme omkring en problematik på afgrænsede måder ved at tydeliggøre, hvilke begreber og kategorier der anvendes hvornår og med hvilket formål. De enkelte artikler er produkter af et kompliceret sammenspil mellem induktion og allerede etablerede forståelser og interesser, men de er også i højere grad idé- eller argumentbåret i forhold til analyser i en monografi. Artikelformen har dermed sagt også været en form, der netop ikke har søgt samling eller langsomt oparbejdede analyser. Således har det analytiske arbejde på nogle måder skullet tænkes, før det kunne skrives, selvom skrivning selvkært har medvirket til analyserne (Hammersley og Atkinson 2007). Det analytiske arbejde har meget gået på at afsøge og oparbejde afgrænsede og konkrete problematikker, som både vandt genklang i forhold til mit materiale, men som også kunne formidles i artikelform. Måske også derfor foretages mine analyser på baggrund af aktuelle diskussioner. Jeg forstår på baggrund af ovenstående ikke blot valget af artikelaflandling som et spørgsmål om form: Det at tænke i artikler har vist sig radikalt anderledes end at tænke i monografi, og jeg forstår, hvorledes kritikere ser formen som et anslag mod en humanistisk/samfundsvidenskabelig, kvalitativ forskningstradition (fx Borgnakke, Nordisk Pedagogik).

Dette til trods har jeg altså bibeholdt formen. Både fordi de enkelte analyser var etableret til denne form, men også fordi jeg mener at kunne se en sammenhæng de enkelte artikler imellem. Således synes der også at ske det med artikelformen, som sker i andre typer forskningsprocesser, der må sættes på

form: Den skriftlige fremstilling forenkler og de før komplekse og varierede sammenhænge, bliver mere enstrengede.

Disposition for afhandlingen

Afhandlingen er disponeret i tre dele, hvoraf de første to dele udgør rammen om den tredje og sidste del, der udgør afhandlingens analyser. Denne sidste del af afhandlingen har form af artikler. I dette Kapitel 1, markeres afhandlingens kundskabsambitioner, teoretiske anliggender, forskningsspørgsmål og placering i det pædagogiske forskningsfelt.

I Del II, som udgøres af tre kapitler, præsenteres udforskningsarbejdets forløb. I Kapitel 2 rekonstrueres afhandlingens teoretiske udgangspunkt og forskydningen heraf. Endvidere bearbejdes afhandlingens opdrag. I Kapitel 3 gør jeg mig præliminære overvejelser om den konkrete udforskning, mit forstudie præsenteres, og betydningen heraf for den videre udforskning rekonstrueres. I Kapitel 4 præsenteres mit feltstudie og herunder mine tematiseringer og ændrede udforskningsmåder. Ved at prioritere denne rekonstruktion af udforskningsarbejdet, håber jeg at gøre bevægelsen fra start til slut mulig at følge.

Del III udgøres af mine analyser, og består af fire artikler. I den første artikel *“Myten om ‘Skole til fremtiden’ – produktionen af myten og Ørestad Gymnasium som mytens form”* udforskes aktuelle måder at tænke og udforme uddannelsesbyggeri på, særligt med henblik på, hvilke konkrete forestillinger og billeder, der ligger bag udformningerne. Gennem læsning af udvalgte kommunale forarbejder og rumobservationer af Ørestad Gymnasium i brug er det artiklens hensigt ikke bare at vise bygningen og de betydninger, der lægger sig til den som produceret, men også vise produktionen som relateret til europæisk uddannelsestænkning fra før årtusindskiftet. Artiklens begrebsvokabular er inspireret af Roland Barthes semiologiske mytologi, og med dette fremlæser jeg en moderne myte om ‘skole til fremtiden’, der qua aktuelle forvaltningsmæssige og arkitektfaglige producerede billeder af stærke relationer mellem fremtid, rum og læring, bemægtiger sig Ørestad Gymnasium og gør bygningen til sin form. I den anden artikel *“Når glas beskytter – om eksponering og synlighed i nyt dansk gymnasiebyggeri”* undersøger jeg, hvorledes den nye byggestil med

åbne rum, glas og højt til loftet på forskellig vis sætter sig i de involverede elever gennem den daglige skolepraksis. Med et panoptisk blik på bygningen og den praksis, der foregår heri, beskrives det, hvordan eleverne – og lærere for den sags skyld – er udsat til konstant synlighed, og hvilke strategier to elever anlægger for at håndtere denne synlighed. Artiklen omhandler således de instituerede subjektiveringsbestræbelser og reguleringer, der tydeliggøres af rum og rums tilstedeværelse. Den tredje artikel "*Feminisering eller nye pigetyper i gymnasiet? – tre piger på stx 2007/08*" omhandler i særlig grad materialets tre piger, og deres daglige, ikke uanseelige arbejde med at blive anerkendt, som succesfulde og passende (pige)elever. Med pigernes fortællinger om at være gymnasieelever som omdrejningspunkt undersøges det med udgangspunkt i et historisk tilbageblik på gymnasieskolen, pigers kamp for adgang til den og de argumenter, der blev brugt for at holde dem *ude* af institutionen, hvilken relation, der aktuelt kan etableres mellem disse argumenter og elevpopulationen i gymnasieskolen i dag. Analysen foretages i forhold til tre diskussioner, der alle er udledt af de tidlige forbehold mod at lade piger indgå ligeværdigt med drengene i gymnasieskolen, nemlig kategorier af piger og drenge, kønnet undervisning og samvær mellem piger og drenge. Sigtet er både at destabilisere talen om det feminiserede uddannelsessystem, og at vise, hvorledes de historiske forestillinger om elever stadig synes virksomme, om end ikke kun som rettet mod piger, men også mod drenge – og ikke nødvendigvis som båret af eleverne selv.

Det antydes i artiklen, at pigernes formelle succes må opfattes som resultatet af ganske meget arbejde, og ikke som afledt af en særlig 'feminiseret' institutionel ordning. Snarere synes pigerne, og gymnasieinstitutionen med dem, at orientere sig efter tidligere tiders idéer om passende elevadfærd. I afhandlingens fjerde og sidste artikel "*Fire drenge på Ørestad Gymnasium 2007/08 – gymnasial skolegang mellem mening og nødvendighed*", som er skrevet i samarbejde med Nanna Frische, Institut for Psykologi & Uddannelsesforskning, RUC, er der fokus på materialets fire drenge. I denne artikel vises det på baggrund af 4 drenges fortællinger om at gå i gymnasiet, om fritid og om mulige fremtider, hvilke forskelle og ligheder i drenges uddannelsesorienteringer, der fremtræder på tværs af disse fortællinger. På den ene side, synes drengenes meget for-

skelligartede fortællinger at variere i forhold til faktorer, der ikke nødvendigvis har med køn at gøre. Snarere synes drengenes sociale baggrunde, og til dels raciale erfaringer, at slå igennem som ulige muligheder for at deltage i gymnasieskolens daglige praktiseringer. På den anden side forekommer en fælleshed i drengenes italesatte ambivalens til gymnasieskolen i forhold til, hvad de *kan* investere i deres skolegang, hvad de finder det *nødvendigt* at investere, og hvilken *mening* disse investeringer tilskrives.

DEL II – REKONSTRUKTIONER AF EN FORSKNINGSPROCES

Denne afhandling er produktet af et særdeles langstrakt forløb. I erkendelsen af, at jeg vanskeligt kan rekonstruere forløbet i alle dets facetter, har jeg valgt at strukturere de kommende kapitler i forhold til, hvilke faser i forløbet de i overvejende grad omhandler. Det betyder, at der på tværs af kapitlerne kan forekomme markeringer og overvejelser, der kunne have været beskrevet eller udfoldet andre steder i afhandlingen. Fx afsluttes mine teoretiske rekonstruktioner ikke i kapitel 2, hvor min positionsforskydning ellers påbegyndes. I stedet suppleres min tvær-teoretiske position, hvor jeg i udforskningen fandt det nødvendigt.

Kapitel 2 fremstår som en rekonstruktion af forskningsprocessen med særligt henblik på at etablere en forståelse af, hvoraf afhandlingen udspringer teoretisk, hvorledes dette udspring bearbejder afhandlingens opdrag og min tidlige projektbeskrivelse, og endvidere markerer styrende udforskningsinteresser, og teoretiske positionelle forskydninger. I *kapitel 3* markeres det kort, hvilke metodologiske inspirationer, jeg i varierende grad gør brug af, og i *kapitel 4* rekonstrueres mit feltstudie med særligt henblik på udforskningsstrategier, valg og fravalg i udforskningen, beskrivelse af ændrede udforskningsmåder og de deraf udsprungne analysespor. Kapitlet tjener således det primære formål at formulere, hvorledes jeg i tilbageblik forstår tilblivelsen af mit empiriske materiale, og derved i samme åndedrag konstruktionen af min udforskningsgenstand.

Kapitel 2 – Rekonstruktion af teoretisk position og opdrag

Arbejdet med i tilbageblik at skabe teoretiske linjer i mit udforskningsarbejde bringer mig tilbage til de teoretiske antagelser, der lå til grund for min projektbeskrivelse. Mestendels var de implicite og har som følge deraf måttet rekonstrueres. Det følgende kapitel udgør således rekonstruktioner af dele af min teoretiske skoling, der retrospektivt har vist sig effekt- og betydningsfulde i nærværende udforskningsarbejde. Fordi de forskellige teoretiske perspektiver er at opfatte som en del af min videnskabelige habituering og overbevisning, kan jeg grundliggende ikke argumentere for valget af de respektive perspektiver. I stedet er jeg henvist til at rekonstruere mit teoretiske udgangspunkt, og herigennem blive i stand til i højere grad at kunne forstå effekten af det. Benævnelsen af de forskellige teoretiske perspektiver – og særligt de accentueringer, der konstrueres i sammenstillingen af dem – er første skridt heri.

Jeg har lært at forstå dette udforskningsarbejdes aner, som en tidlig dansk, socialpsykologisk variation (Søndergaard 1996, 2000a, 2000b) over den anglo-amerikanske socialkonstruktionisme (Gergen 1973, 1985, 1991, 2005, 2006) kombineret med en poststrukturalistisk inspireret pædagogisk psykologi (Walkerdine 1998, 2006, Henriques et al. 1984, Davies 2000a, 2000b), og antropologiske/etnografiske studier omhandlende reformuleringer af læringsbegrebet (Lave & Wenger 1999, Lave 2011a, Lave 2011b). Disse teoretiske perspektiver tilhører et psykologisk vidensområde, om ikke i udspringet – Jean Lave er antropolog og Etienne Wenger datalog – så i den danske reception

og skoledannelse, der er foregået på baggrund af de teoretiske arbejder.¹⁰ Her er det dog en pointe, at det er Jean Laves eget arbejde, der er i fokus, og ikke receptionen af hendes arbejde eller Etienne Wengers videre arbejde efter deres fælles udgivelse af *Situated Learning* (1999). Altså udgør det, man ved første øjekast kan kalde disparate (psykologiske) perspektiver, grundlaget for udforskningsarbejdet. Jeg vil dog i det følgende uden nævneværdig skelen til videnskabsteoretiske positioner og inkongruenser perspektiverne imellem¹¹, argumentere for perspektivernes indbyrdes slægtskab med henblik på at fremskrive den tvær-teoretiske konstruktion, der er én mulig sammenstilling og udlægning af perspektiverne, og som udgør grundlaget for mine præliminære teoretiske-analytiske konstruktioner af min udforskningsgenstand.

Rekonstruktionen former sig konkret som en gennemgang af udvalgte betragtningsmåder og begreber fra Kenneth Gergen, Dorte Marie Søndergaard, Jean Lave, Valerie Walkerdine og Bronwyn Davies (& Rom Harré). Rækkefølgen indikerer en bevægelse fra overordnet til mere specifik (eller grundlæggende til konkret om man vil). Altså baserer rekonstruktionen sig helt grundlæggende på poststrukturalistisk inspirerede betragtningsmåder, som de er konciperet af Kenneth Gergen.¹² Disse grundlæggende antagelser suppleres med metodologiske overvejelser og teoretiske bearbejdninger af Dorte Marie Søndergaard, og placerer endvidere antagelserne i en dansk kontekst og tradition. Med Valerie Walkerdine placerer jeg min udforskning i en pædagogisk psykologisk tradition, frem for socialpsykologisk, og hendes begreb om 'produktion af subjektivitet' følger med hele vejen igennem udforskningsprocessen. Fra Jean Lave henter jeg en situeret læringsforståelse og inspiration til

10 Her tænkes på det tidligere miljø omkring professor i pædagogisk psykologi Steinar Kvale, fx Klaus Nielsen, Lene Tanggaard, samt Line Lerche Mørch og Erik Axel.

11 Det er klart, at sammenstillingen af Jean Lave og de øvrige – poststrukturalistisk inspirerede – perspektiver kunne give anledning til refleksion over eksempelvis realistiske/dialektisk materialistiske perspektiver overfor konstruktivistiske/konstruktionistiske ditto. Det er ikke prioriteret her med henvisning til, at perspektiverne her er relateret og indbyrdes supplerer hinanden, og endvidere har det antropologiske og poststrukturalistisk inspirerede blik flere forhold til fælles i selve udforskningsmåden, hvor både empirinærhed og analytisk konstruktion – og i øvrigt substantielt også et opgør med et individualiseret læringsbegreb – betones (Lave 2011b).

12 Jeg læner mig op af Martin Roiser (1997), når jeg forstår poststrukturalisme som filosofi med implikationer for den socialkonstruktionistiske variation over socialpsykologien.

et foreløbigt erfaringsbegreb i begrebet 'deltagerbane'. En delvis sammentænkning af Jean Lave og Valerie Walkerdine udgør afslutningsvis det jeg benævner min tvær-teoretiske position. Denne suppleres delvist og anvendes analytisk i de senere kapitler.¹³

Socialkonstruktionisme som videnskabskritik

Som nævnt har dette afhandlingsarbejde rod i psykologisk teoridannelse, indenfor hvilken den såkaldt sproglige vending antager særlige former.¹⁴ Det socialkonstruktionistiske projekt kan overordnet karakteriseres, som en del af det, Kenneth Gergen kalder *postmoderne* kritik af traditionel, moderne videnskab og idealerne herom (Gergen 2003: 19). I relation til vesterlandsk erkendelsesteori efter oplysningstiden udgør socialkonstruktionismen en *skeptisk* position, hvad angår muligheden af at udforske generelt og udforske det Gergen kalder 'det postmoderne selv' specifikt (Gergen 2003, 2005, 2006). Der løber et dobbelt spor i den socialkonstruktionistiske tænkning: Et i udgangspunktet videnskabskritisk spor, og et afledt spor, der søger at finde nye veje for en udøvet socialpsykologi. Det videnskabskritiske spor udmønter sig konkret i et opgør med blandt andet ideen om realistiske (og neutrale) repræsentationer af verden, såkaldt dualistiske adskillelser af subjekt og omverden, samt bredt set essentialiserende og individualiserende/intra-psykiske bestemmelser af subjektet (Gergen 2003: 19,8,45), og retter altså kritik mod en psykologisk

- 13 Man kan indvende om dette udvalg af teoretikere og værker, at de udgør 'den gamle garde' indenfor socialkonstruktionistisk og poststrukturalistisk inspireret teori. Der er givet løbet meget vand i åen siden, men fordi det netop er grundantagelser i perspektivet, som jeg ønsker at fremhæve, finder jeg udvalget relevant og frugtbar. Som med så mange andre forhold er det oftest i brydningstider præmisser fremstår klare. Senere poststrukturalistisk inspirerede arbejder gør sjældent meget ud af at diskutere deres ophav. Poststrukturalismen som psykologi er etableret – og institutionaliseret kunne man tilføje.
- 14 Den sproglige vending knytter an til den sene Wittgenstein, sprogfilosofferne Austin og Searle, Saussure og poststrukturalistisk filosofi fra Derrida, Lyotard, Foucault til Butler, og introducerer i generelle termer et gennemgribende fokus på kulturelle konstruktioner i afsøgningen af ting, hændelser og identiteters måder at få meningsfylde på (se fx Simonsen 2003: 20). Etnolog Lene Otto placerer tidligt den sproglig vending fra 70'erne og frem til i dag, hvor det hun betegner 'den materielle vending' er dominerende. Forskydningen fra fokus på sprog til materialitet indebærer, ifølge Otto, et fokusskifte fra, hvordan verden *begribes* til hvordan den *håndteres*, altså et skifte fra repræsentationer til praktiseringer via et praktisk og fysisk engagement i verden (Kragelund og Otto 2005: 41).

videnstradition. Opgøret bæres primært af filosofisk og sociologisk tankegods, og har således principiel og videnskabsteoretisk karakter.

Den såkaldte repræsentationskrise knytter an til problematiseringer af, hvad det er sprog så at sige repræsenterer – eller *om* sprog repræsenterer. Fra at forstå sprog som et billede eller netop en repræsentation af verden bevæger socialkonstruktionismen sig mod en forståelse af sprog som sprogspil (Gergen 2003: 35). Gennem Ludwig Wittgensteins analogi mellem ord og skakbrikker fremskrives sprog, som et fænomen, der behøver regler for at være virksomt, og dermed, hvis mening er knyttet til dets brug:

Words and chess pieces are analogous; knowing how to use a word is like knowing how to move a chess piece. Now how do the rules enter into playing the game? What is the difference between playing the game and aimlessly moving the pieces? I do not deny there is a difference, but I want to say that knowing how a piece is to be used is not a particular state of mind which goes on while the game goes on. The meaning of a word is to be defined by the rules for its use, not by the feeling that attaches to the words. (Ambrose 1979: 3).

Sprog er ikke at opfatte som en spejling af verden, men som *'the doing of life itself'* (Gergen 2003: 35). I en sådan sprogforståelse ligger kimen til Gergens videreudviklinger af poststrukturalistisk filosofi, og det er i denne hans videnskabskritik fæstnes. I sin programmatisk artikel *'The Social Constructionist Movement in Modern Psychology'* (1985) formulerer han en epistemologi, som finder sin eksistens i det faglige spændingsfelt mellem filosofi, psykologi og sociologi, og som peger mod en såkaldt *'social epistemologi'*:

1. What we take to be experience of the world does not in itself dictate the terms by which the world is understood. What we take to be knowledge of the world is not a product of induction, or of the building and testing of general hypotheses ...
2. The terms in which the world is understood are social artifacts, products of historically situated interchanges among people. From the

- constructionist position the process of understanding is not automatically driven by the forces of nature, but is the result of active, cooperative enterprise of persons in relationship ...
3. The degree to which a given form of understanding prevails or is sustained across time is not fundamentally dependent on the empirical validity of the perspective in question, but on the vicissitudes of social processes (e.g. communication, negotiation, conflict, rhetoric) ...
 4. Forms of negotiated understanding are of critical significance in social life, as they are integrally connected with many other activities in which people engage. Descriptions and explanations of the world themselves constitute forms of social action. (Gergen 1985: 266-268).

De fire punkter udfoldes yderligere i artiklen, men viser i uddrag det argument Gergen benytter sig af i udfoldelsen af den konstruktionistiske position: *Forståelse* for den enkelte udspringer ikke af induktion eller deduktion, men som 'sociale artefakter, produkter af historisk situerede udvekslinger mellem mennesker'. *Forståelse* er i udgangspunktet således ikke en individuel størrelse, men opstår i og vedligeholdes i sociale processer, som vedrører sproglige forhold¹⁵, og *forståelse* er et sprogligt fænomen, som ikke nødvendigvis relaterer sig til eller repræsenterer verden, men til en forhandlet og vedligeholdt version af verden. Dette er for så vidt ikke kontroversielt. Det springende punkt bliver punkt 4, hvori antagelsen om disse forståelsers betydning for det sociale liv præsenteres: 'Beskrivelser og forklaringer af verden konstituerer i sig selv for-

15 Sociale processer, skal, som det også understreges i parentes efterfølgende, forstås som forhandling, der vedgår sprog i bred forstand, og altså peger mod 'social' som i 'sociale interaktioner'. 'Social' henfører ikke til (prækonstruerede) strukturerede/rende strukturer, som fx i den socialvidenskabelige tradition. Så på trods af lighedspunkter med og eksplicite inspirationer fra (videns)sociologien (Berger og Luckmann, Kuhn, Mills, Latour, Knorr-Cetina), og særligt fra mikrosociologien og etnometodologien (Goffman, Garfinkel), og på trods af Vivien Burr (2003) og Ian Craib (1997) hævde af socialkonstruktionismen som psykologiens sene opdagelse af (sociologiske) konstruktivistiske ideer, er der substantielle forskelle. 'Det sociale' i socialvidenskabelige tilgange udgøres snarere af 'kultur' i den psykologiske konstruktionisme.

mer for social handlen.¹⁶ Sprog medierer mellem verden og individ, og skaber ikke bare psykiske verdner, men også sociale verdener, forstået som mulige handlemåder. Sprog markeres hermed som *performativt*¹⁷, og konstituerer i brug mulige sociale verdner. Det er på denne baggrund Gergens problematiseringer af gængs/traditionel psykologi, og de træk og kategoriseringer, udøvelsen af den producerer, skal forstås. Med udgangspunkt i en sprogteoretisk informeret forståelse af videnskab som magt qua autoritet til benævnelse og dermed bestemmelse af verden, bliver det af og til vulgariserede program for en socialkonstruktionistisk praktisering af videnskabskritik i første omgang at påpege kontingens, i anden omgang at involvere sig aktivt i konstruktionen af nye ikke-essentialiserende og ikke-individualiserede psykologier. Det gælder dermed for denne videnskabskritik, som det også menes at gælde 'traditionel' videnskab, at udforskningen er motiveret – og altså interessebetonet.

Socialkonstruktionisme som dekonstruerende socialpsykologi

Ovenstående videnskabskritiske sonderinger har implikationer for, hvordan Gergen reformulerer social psykologiens genstand, men særligt vendingen mod sprog som *performativt* får implikationer. Gergen taler, i sine tidlige værker, for en psykologi, der bestræber sig på at afsøge de processer, hvori perso-

16 Som det måske fremgår af argumentets dele, foretager Gergen en karakteristisk sammenblanding af 'vores' praktisering af videnskab og socialt liv: Hvad der kan udledes med baggrund i videnskabsteoretiske og epistemologiske positioner, gælder også for den enkelte og den enkeltes erkendelse i hverdagslivet. De markerede (omvendte) etnometodologiske aner i denne sammenblanding understreger den videnskabsskeptiske position, hvorom det senere står i artiklen: "*The demarcation (if any) between science and nonscience must be carefully examined*" (Gergen 1985: 273), og peger samtidig i retning af en særlig radikal psykologi, der både praktiseres videnskabeligt og hverdagsligt. Disse videnskabs-skeptiske effekter intensiveres i hans senere skrifter, hvor han i sin udøvelse af socialkonstruktionisme er involveret i at konstruere 'bedre verdener' (fx Gergen & Gergen 2005, Gergen 2010).

17 Der bør knyttes en kommentar til denne brug af performativitet i forhold til Butlers senere brug af performativitet og performance. Gergen henviser til J.L. Austins *How to do things with words* (1978), og jeg forstår den primære markering, som gående på en rent sproglig påpegning af sprogets evne til betydningsskabende handling og ikke blot udpegende og konstantive funktion. Herimod betoner Butler performativitet, som både tale og handlen, hvorved "*performativity must be understood not as a singular or deliberate 'act', but, rather, as the reiterative and citational practice by which discourse produces the effects that it names*", og hvorved "*the regulatory norms of 'sex' work in a performative fashion to constitute the materiality of bodies*" (Butler 1993: 2). Køn er altså at forstå som effekt af performativitet og ikke som resultat af at være fx mand eller kvinde. Performance forstås i denne sammenhæng, som det at spille en rolle, fx at fremføre køn.

ner over tid kommer til at beskrive, forklare og redegøre for sig selv og deres omverden (Gergen 1985: 266). På baggrund af studier, der viser køn, vrede, skizofreni, barndom, 'hustruvold', psykiske lidelser, mm. som "*historically contingent social performance*" eller som det ligefrem skrives "*highly circumscribed by culture, history, or social kontekst or altogether nonexistent*" (Gergen 1985: 267) argumenterer Gergen for en radikal psykologi, der retter interessen ikke så meget mod, hvem personer er eller bliver, som mod, hvad personer *gør*. Den psykologiske figur bliver, at 'vi' gør det, 'vi' har lært at gøre, og at det 'vi' har lært at gøre, udspringer af forhandlede forståelser af verden.

Med dette eksplicitte fokus på det han (dengang) kaldte '*acquired dispositions*' (Gergen 1973: 309), understreges både den af-essentialisering af selv og personlighed, som socialkonstruktionismen proponerer for, men betones også den stærke relation, der ligger implicit i perspektivet, mellem omverdens organisering, diskurs, sociale relationer og disse tilegnede 'dispositioner'. Dorte Marie Søndergaard karakteriserer relationen, som 'en indre individ-samfundsforståelse', hvormed hun mener, at såvel "*menneske som kultur anskues som konstitueret på grundlag af gensidig processering*" og videre

Begrebet processering skal her netop fremhæve det fænomen ved menneskets indlejring i kulturen, at det er gennem deres anvendelse af kulturen, gennem deres integration af sig i det kulturelle og det kulturelle i sig, at de på den side overhovedet gør sig til mennesker, og at på den anden side *kulturen* udvikles, leves, reproduceres, bevæges og ændres i en stadig proces (Søndergaard 2000a: 31).

Ændrer kultur eller omverdensformer sig, ændres selv, selvopfattelse og relationer. Helt grundlæggende må en postmoderne (social)psykologi altså beskæftige sig med studiet af dagligdags interaktionsprocesser (Gergen 2005: 145), og forstå disse som mere eller mindre bevidste "*reflections of contemporary history*" (Gergen 1973: 319). Studiet af interaktionsprocesser består dermed ikke blot af beskrivelser af handlende og talehandlende mennesker, men reflekterer også den kultur (og/eller kontekst) interaktionerne foregår i.

Søndergaard går ét skridt videre, når hun med Judith Butler forstår sit arbejde, som dekonstruerende. Hun finder det ikke interessant at udforske be-

skrivende, hvorledes personer kommer til at forstå sig selv, endsige handler sig selv. I stedet bør interessante analyser bidrage med at finde nye perspektiver eller tænkemåder, som peger ud over "*den kulturelle tænkings indforståetheder*" (Søndergaard 2000a: 26). Som eksempel nævner hun Butlers tidlige dekonstruerende fremvisning af kønnets konstruktion gennem læsninger af blandt andet psykoanalytisk teori (Søndergaard 2000a: 43). Den gode analyse, bliver i dette perspektiv den analyse, der kan rykke ved hverdagsforståelser, som de viser sig blandt informanter, i kulturen – og ind imellem hos udforskeren selv, og som kan anvise nye muligheder for (kulturelle) bevægelser (Søndergaard 2000a: 45).

Flerheden af konstruktionistiske analyser omhandler dog altid allerede etablerede kulturelle forandringer med henblik på, hvordan disse forandringer udgør rammer for forandrede betydninger og ultimativt forandrede tilblivelser for den enkelte – nye identiteter (Søndergaard 2003: 43). Diskursive og samfundsmæssige forhold er strukturerende faktorer i disse etableringer, men der er særligt fokus på de omverdensformer, der skaber nye muligheder for handlen og tilstedevær fx fly, computere, internet (Gergen 2006: 13), forskellige on-line fællesskaber (Fx MUDs (Søndergaard 2003: 44)), chats og mobiltelefoner (fx mobilmobning (Kofoed 2009)), men også omverdensformer, der mere generelt rykker ved oplevelsen af distance, tid, tilstedevær, relationer, som fx medier generelt (Walkerdine 1997) ændrede familieformer, 'nye' elever i gamle skoler (Staunæs 2003, Præstmann Hansen 2010), nye arkitekturformer (Juelskjær 2011).

Den grundliggende præmis i disse arbejder udgøres af påpegningen af det diskursive som konstitueringsvilkår, samt en mere løs pointe om at verden er i bevægelse, forandrer sig og løbende er blevet til og bliver til i gensidig procesering med subjektiverede mennesker. Denne verdens arbitraritet formuleres i konstruktionistiske projekter sjældent som analytiske afsøgninger af konkrete opkomster eller bagudrettet tilblivelser¹⁸, snarere som præmis for den enkeltes fremadrettede aldrig afsluttede mulige tilblivelser. Hele ideen om *new times* ligger således implicit – og tidstypisk – i perspektivet (Roiser 1997: 95).

18 Medmindre den idéhistoriske inspiration fra Michel Foucault er stærk som fx hos Gerd Christensen (2008).

Kultur & institution som ressource for identitetsdannelse

Det er som allerede markeret udgangspunktet for dette udforskningsarbejde, at mennesker bliver mennesker gennem deltagelse i kultur. Som Søndergaard beskriver, er kultur i denne optik ikke en empirisk kategori, men det hun kalder en analytisk implikation (Søndergaard 2000a: 44). Det jeg forstår som et *afledt*, ikke direkte observerbart fænomen. Socialkonstruktionismen arbejder således med et analytisk kulturbegreb, som forstår kultur som et fænomen, der konstrueres som liggende bag både handlinger og diskurs, som koder, der kan fremanalyses gennem fx observationer af handlinger og 'lytten ind i diskurser', som Søndergaard udtrykker det (2000a: 44).

Kultur differentieres i *delkultur* og *omfattende kultur*, hvor førstnævnte udgør en specificeret og dermed relateret udgave af sidstnævnte. Søndergaard benævner det danske academia – som er kontekst i hendes undersøgelse – som et eksempel på en delkultur, og karakteriserer den omfattende kultur som (Giddens) 'det posttraditionelle samfund' (2000a: 32). Delkulturer udgør det Søndergaard kalder 'lokale betydningssystemer' eller felter, og afgrænses empirisk, som konkrete handlesammenhænge, hvori der foregår kulturel integration,¹⁹ fx "*gennem deltagelse i samfundsmæssig virksomhed, deltagelse i forskellige former for kvalificeringsprocesser, i uformelt organiserede netværk, etc.*" (Søndergaard 2000a: 24). Den omfattende kultur udgør i en eller anden grad en samfundskategori, som dog ikke betegner andet, end en hævdet udvikling mod "*individets relative frisættelse fra institutionerne*" (Søndergaard 2000a: 32). Det forudsættes i Søndergaards analyser, at individer i det posttraditionelle samfund ikke mødes med forventninger om at realisere fx et bestemt familiært forløb eller opnå en særlig position, men at de har "*til opgave at finde deres personlige posi-*

19 Jeg forstår påpegningen af den empiriske afgrænsning af kultur, samt det eksplicite fokus på kulturel integration, som udtryk for en antropologisk inspireret (endimensionel) kulturforståelse. På trods af Søndergaards påpegninger af, at der kan forekomme "*modsatninger og sammenhænge internt mellem delkulturer – og mellem delkulturer og de omfattende kulturer*", vil der dog alligevel være "*en eller anden grad af konsensus [...] eftersom der for det første ikke er tale om totalt afgrænsede individer med hvert deres betydningssystem og hver deres handlepraksis, agerende side om side, og for det andet ikke er tale om totalt afgrænsede rum (delkulturer) stillet overfor hinanden*" (Søndergaard 2000a: 48). Kultur prækonstrueres dermed ikke som i udgangspunktet differentieret og struktureret, men undersøges gennem de kulturelle aktørers beretninger om "*egen levet betydning i en delkultur*" (Søndergaard 2000a: 23).

tion blandt mulige positioner i den givne kultur, og dermed også at udvikle deres personlige identitet som én udgave af mulige identiteter i de særlige sociale kontekster, de bliver til mennesker ved at integrere sig i” (Søndergaard 2000a: 33). Søndergaard understreger dog, at der er tale om *relativ* frisættelse fra sociale institutioner, og at udviklingen af personlig identitet *“forløber på grundlag af den helt fundamentale præmis, at et vist omfang af kulturel genkendelighed og accept udgør en nødvendig forudsætning for hans eller hendes samfundsmæssige og kulturelle integration”* (Søndergaard 2000a: 33).²⁰

Den giddenske samfundsforståelse, som Søndergaard anvender, lider af en udviklingsoptimisme, som med Søndergaards egne ord (sagt i anden sammenhæng) tenderer at være en *“genfortælling af kultur på kulturens egne præmisser – ikke særlig morsomt”* (Søndergaard 2000a: 26).²¹ Med Valerie Walkerdine og hendes Nikolas Rose inspirerede begrebssættelser af ‘det neoliberale’²² som en særlig type samfundsmæssig funktionsmåde, kan man forstå den skitserede såkaldte ‘relative frisættelse’, som netop produceret i særlig tid/rum. Walkerdine fremhæver, at *“[n]eoliberalismen fungerer ved at frembringe et subjekt, der til stadighed må konstituere sig selv som vælgende”* (2006: 244)²³, og fortsætter

20 Det bør understreges, at Søndergaard ikke siden har inddraget Giddens i hendes arbejder. Jeg inddrager hendes brug af Giddens her, fordi jeg hilser den eksplicite markering af en samfundsmæssig udvikling velkommen.

21 Endvidere kunne man overveje om Michael Hviid Jacobsen havde en pointe, når han beskriver Giddens som eksponent for en mildere og nyere form for metodologisk individualisme, der gør, at *“selv strukturbegrebet, som ellers kunne forventes at vægte kollektivet over individet, er hos Giddens omformet til blot at være et bagtæppe af regler og ressourcer for individets handlinger. Giddens konstaterer ligefrem, at hvis aktøren – eller ‘agenten’, som han kalder det – mister sin evne til at ændre på verden og sig selv, mister vedkommende sin status som aktør”* (Jacobsen 2012: 581). Spørgsmålet er så om det også dybest set karakteriserer Søndergaards projekt.

22 Den her refererede tekst, er et oversat manuskript fra et forskningsseminar, jeg deltog i som studentermedhjælp, og siden glemte alt om – indtil jeg påbegyndte rejsen at forsøge at rekonstruere min videnskabelige habituering, og fandt denne tekst betydningsfuld i forhold til at have haft indflydelse på flere af mine basale forskningsinteresser. Seminaret var arrangeret af det psykologisk-pædagogiske netværk PIFF (Person - Intervention - Fællesskaber i Forandring) i Middelfart den 19.04.2002, og havde Bronwyn Davies og Frigga Haug, som øvrige udenlandske deltagere, og ellers psykologer fra de danske pædagogisk-psykologiske miljøer på RUC, KU og AU.

23 Jeg forstår Walkerdines indimellem noget bombastiske brug af termen ‘neoliberalismen’, som et traditionsspørgsmål. Koblingen af en oprindelig althussersk statsforståelse med et rose’sk aktuelt vokabular gør det oplagt at lade – med Laura Louise Sarauws ord – *“det neoliberale ontologiseres som samtidens grand narrative”* (Sarauw 2011: 24). Jeg arbejder ikke med en bestemmelse af en samtidig samfundstype, men interesserer mig alligevel for at forstå eller at kunne karakterisere en samtidig ideologi.

med Roses egne formuleringer indsat “*om forpligtelsen til at være fri i dyrkelsen af værdier som autonomi og selvrealisering, hvorved hvert individ må gøre sit liv meningsfyldt, som om det var resultatet af individuelle valg truffet for at fremme et biografisk selv-realiseringsprojekt*” (Walkerdine 2006: 251).²⁴ Hvor Gergen og Søndergaard begge placerer deres arbejder inden for disciplinen socialpsykologi, hævder Walkerdine et disciplinært slægtskab med den pædagogiske psykologi²⁵. Som Dorte Marie Søndergaard formulerer det i sin tiltrædelsesforelæsning som professor i social psykologi på det daværende Danmarks Pædagogiske Universitet i 2003, er pædagogisk psykologi at forstå som “*psykologien anvendt i sin fokusering på menneskelige tilblivelsesprocesser i mere eller mindre eksplicit styrede og organiserede kontekster*” (Søndergaard 2003: 33). Det er i denne disciplinforskydning fra socialpsykologi til pædagogisk psykologi, jeg placerer de accentforskelle, jeg mener forekommer i de ellers beslægtede arbejder. I den videre præsentation af afhandlingens teoretiske position kredser jeg omkring Valerie Walkerdine og Jean Laves perspektiver på identitetsdannelse, som jeg mener kan placeres disciplinært i en pædagogisk psykologi.

Med denne forståelse af pædagogisk psykologi tilføjes et element til kultur som kontekst for identitetsdannelse, som jeg finder vigtig i forhold til afhandlingens problematik og erkendelsesinteresse, nemlig institutioner.²⁶ De meget brede betragtninger om posttraditionelle samfund, og til dels neoliberale

24 Walkerdine følger med udgangspunkt i en påpegning af neoliberalismens “*glatte fortælling om det hele, rationelle, autonome, vælgende subjekt*” (Walkerdine 2006: 252) til kritikken af Giddens, idet hun placerer den psykologiske model han bruger til at understøtte sin idé om det refleksive subjekt i senmoderniteten, i netop denne fortælling.

25 Valerie Walkerdine kalder eksplicit sin position for ‘critical psychology’, en betegnelse, der i (direkte) oversættelse misvisende svarer til den danske akademiske, psykologiske skoledannelse ‘kritisk psykologi’. Jeg benytter i stedet termen pædagogisk psykologi med henvisning til Valerie Walkerdines italesættelse af sin udforskningsgenstand og hendes danske samarbejdspartnere (fx Elle, Nielsen & Nissen 2006).

26 Relaterede tankemåder er at finde hos Butler, særligt i hendes Michel Foucault inspirerede tale om ‘institutional power’, ‘disciplinary techniques’, etc. (Butler 1990). Disse forståelser ser jeg dog ikke stærkt markeret hos Søndergaard, hvorfor de her udelades. Jeg forstår Søndergaards Butler reception, som primært optaget af påpegningen af diskurs som regulerende i forhold til mulige handlemåder, genkendelighed (‘intelligibility’) og subjektivering.

samme, konkretiseres i nogen grad hos Walkerdine, som værende samfunds-konstitutioner, der har indflydelse på 'uddannelse'.²⁷

Particular disciplines, regimes of truth, bodies of knowledge, make possible both *what can be said* and *what can be done*: both the object of science and the object of pedagogic practice. Pedagogic practices then are totally saturated with the notion of a normalized sequence of child development, so that those practices help produce children as the objects of their gaze. The apparatuses and mechanisms of schooling which do this range from the architecture of the school and the seating arrangements of the classroom to the curriculum materials and techniques of assesment" (Walkerdine 1998: 155).

De ændringer i arbejds- og varemarkederne, som vi kender som 'globalisering' og 'neoliberalisme', er ifølge Walkerdine, stærkt relateret til den videnskabelige psykologi og dens arbejde med at fremstille subjekter, der kan bære 'frihedens' byrder via teknikker i fx terapi, rådgivning – og i uddannelsespraksis. Således mener Walkerdine, at den førnævnte forpligtelse til at være 'fri', og det biografiske selvrealiseringsprojekt holdes i hævd i uddannelsesmæssige diskurser og praksisser, og nævner ideen om livslang læring som eksempel. Den videnskabelig psykologi og uddannelsesstederne tildeles en central rolle i frembringelsen af dette subjekt, der kontinuerligt kan lære (Walkerdine 2006: 251). Som andre kritikere (fx Saugstad 2005) af den politiske forestilling om livslang læring, benævner Walkerdine endvidere, at det der skal læres kontinuerligt, er at være et "*vellykket forbrugssubjekt, som producerer sig selv som en slags salgbar forbrugsvare*" (Walkerdine 2006: 251). Ud over hendes stærkere politiske orientering, adskiller Walkerdine sig også fra Gergen og Søndergaard på et vitalt område – og for dette udforskningsarbejde på afgørende vis: I talen om subjektivitet.

27 Jeg læser her ikke bare Valerie Walkerdines stærke inspiration fra Michel Foucault, men også hendes tidligere skoling i Louis Althusser's arbejde, hvor statsligt produceret ideologi relativt autonomt praktiseres i statens ideologiske statsapparater såsom familie, uddannelsesinstitutioner og kulturelle institutioner. Ideologiens funktion er, ifølge Althusser, at konstituere konkrete individer som særlige subjekter.

Mellem subjektivering og reguleret produktion af subjektivitet

Når Gergen benævner individet, gør han det som 'selv'. Dette selv forstås ultimativt som et produkt af samtaler, og dermed som en virkning af diskurs (Gergen 2010: 97). Dette selv er altid under udarbejdelse, og 'skylder i det store hele tidligere relationer sin eksistens'. Selvopfattelse og fortidigt gjorte erfaringer er altid i spil, og Gergen betoner det *principielt* performative og dermed foranderlige ved selvet. Et forhold, der forstærkes af, at hans studier ofte er spekulative eller terapeutiske.

Med baggrund i empiriske studier, fokuserer Søndergaard på, hvordan forhandlinger om identitet foregår indlejret ikke blot i relationer/diskursiv praksis, men i kultur. For at benævne individet anvender hun tre begrebsliggørelser, identitet, selv og subjektivitet, som i vid udstrækning er overlappende, men som hver især accentuerer forskellige sider ved individet – eller subjektet, som hun med Butler titulerer det. Søndergaard anvender terminologien *identitet* om både personlige og sociale identiteter. Begrebet personlig identitet er de personligt bearbejdede udgaver af de identitetskonstituerende træk ved sociale identiteter, så som køn, alder, klasse, race, etnicitet, etc. (Søndergaard 2000a: 37). Personlig identitet er således at forstå som effekter (Søndergaard 2000a: 43), der over tid sætter sig som personlige erfaringer og orienteringer. *“Enkeltindivider vil integreret i disse opsamlinger af konstituerende træk fra sociale identiteter også bære livshistorisk specifikke erfaringer og et derigennem udviklet orienteringsberedskab med sig som en del af identiteten”* (Søndergaard 2000a: 38).²⁸ *Selvbegrebet* vedrører det Søndergaard begrebsliggør som *“den indre oplevelse af sig-i-verden, oplevelsen af at være et individ i tid og rum”* (ibid.), og *subjektivitet* vedrører – inspireret af Klaus Holzkamps kritiske psykologiske redegørelser – selvet som *“udgangspunkt for en kraft rettet mod deltagelse i forhandlingerne af omverdensbetingelserne, deltagelse i konstruktionen af den*

28 Hele spørgsmålet om 'identitet' tematiseres i de identitetspolitiske afsøgninger som ligger i intersektionalitetsforskningen fra Crenshaw (1991) og fremefter. Søndergaard og særligt flere af hendes efterfølgere udgør her en post-position, som netop forsøger at forskyde fokus fra de her nævnte sociale kategorier mod lokalt komponerede kategorier i forsøget på at indfange *variationen* i omgangen med sociale kategorier, og dermed afsøge mangfoldighed i stedet for enshed eller fælleshed, og endvidere for at undgå at give nogen sociale kategorier frem for andre forrang i udforskningen (Lykke 2003, Christensen & Siim 2006, Kofoed 2008a).

sociale virkelighed” (ibid.). Subjektivitet hos Søndergaard vedrører således antagelsen, at vi deltager og særligt deltager i forhandlinger af psykiske og sociale verdener. Søndergaard markerer med denne tredeling ikke blot sin psykologiske skoling²⁹, men nuancerer også den principielle påpegning af det psykiskes kontingente ‘natur’, som ellers åbner op den noget vulgære figur, som socialkonstruktionismen siden hen associeres med, nemlig at identitet kan og bliver *ongoing* forhandlet. Nok er det psykiske kontingent i relation til det kulturelle, men det psykiske så at sige *sætter sig* og peger som sådan i nogen retninger, frem for andre.

For at kunne begribe og arbejde med denne deltagelse i forhandlinger, henter Søndergaard analytisk kraft i Bronwyn Davies og Rom Harrés positioneringsbegreb. I deres noget nær kanoniserede (og ret radikale) artikel *Positioning: The discursive production of selves* fra 1990, fremhæves positionering som en diskursiv proces “*whereby selves are located in conversations as observably and subjectively coherent participants in jointly produces story lines*” (Davies & Harré 1990: 48). Positionering er således et konversationelt fænomen, og ved at trække på en sprogforståelse, som ligger op af Gergens, altså inspireret af Austin, markeres tale som (social) gøren, og den diskursive praksis tale udgøres af, forstås som praksis, der producerer selver. I og med udbydelsen af subjektpositioner betragtes den diskursive praksis som havende konstitutiv kraft, og gennem indtrædelse i subjektpositioner, tegnes et for positionen passende repertoire (Davies & Harré 1990: 46). Davies & Harré beskriver i 5 punkter, hvordan man kan forstå de processer, der fører til, at en person over tid tilegner sig (‘eller udvikler’, som de skriver) en fornemmelse for sig *selv*, og derigennem en forståelse af, hvordan verden skal fortolkes.

1. Learning of the categories, which include some people and exclude others, e.g. male/female, father/daughter;
2. Participating in the various discursive practices through which meanings are allocated to those categories. These include the story lines through which different subject positions are elaborated;

29 Det bør tilføjes, at Søndergaard sidenhen, er begyndt at anvende termen ‘subjektivering’.

3. Positioning of self in terms of the categories and story lines. This involves imaginatively positioning oneself as if one belongs in one category and not in the other (e.g. as girl and not boy, or good girl and not bad girl);
4. Recognition of oneself as having the characteristics that locate oneself as a member of various sub classes of dichotomous categories and not of others i.e. the development of a sense of oneself as belonging in the world in certain ways and thus seeing the world from the perspective of one so positioned. This recognition entails an emotional commitment to the category membership and the development of a moral system organised around the belonging.
5. All four processes arise in relation to a theory of the self embodied in pronoun grammar in which a person understands themselves as historically continuous and unitary. The experiencing of contradictory positions as problematic, as something to be reconciled or remedied stems from this general feature of the way being a person is done in our society (Davies & Harré 1990: 47).

Med Davies & Harré understreges figuren om det diskursive som ressource for selvdannelse, og hermed betones selvets forhandling som knyttet til og afhængig af diskurs. Forhandling sker gennem positionering, og involverer en konkret placering i en social struktur og investering i relation til sin følelse af *belonging* til denne position.

Walkerline udgør igen en interessant accentforskydning til denne forståelse af hvordan et menneske så at så sige bliver menneske – eller i hver fald oparbejder et selvforhold. Med oprindelig inspiration i Louis Althusser, og videre poststrukturalistiske bearbejdninger af hans “*redegørelse for ideologiske processer, som lå til grund for subjektets dannelse*” (Walkerline 2006: 241), er Walkerline interesseret i – ikke bare subjektets dannelse, men i – dannelsen af det hun benævner subjektiviteter og derigennem nærme sig en forståelse af “*hvordan børn produceres som subjekter i ‘uddannelse’*” (Walkerline 2006: 242). Walkerline forstår sit arbejde som ‘subjektivitetsstudier’ – studier med interesse i subjektivitet, men som ikke udgør eller trækker på en specifik ‘psykologi’. I stedet markerer hun slægtskab med *cultural studies*, sociologi og samfundsteori, og benytter sig af tænkemåder, der afspejles i det poststrukturalistisk inspirerede

vokabular, som også Søndergaard anvender. Men hvor subjektivitet hos Søndergaard udgør en rettet instans, er subjektivitet hos Walkerdine et produceret forhold, som udgør *“tilstanden eller oplevelsen af at være et subjekt”* (Walkerdine 2006: 241), altså en forståelse, som snarere synes at ækvivalere med Søndergaards selvbegreb. Men hvor Søndergaard foretog distinktioner mellem forhold ved individet, vil Walkerdine fremhæve subjektivitet som et forhold, der udgør den *anden* side af Judith Butlers tale om *underkastelse* (subjection) og Michel Foucaults *subjektivering* (subjectification). Subjektivering og subjektivitet står således i relation til hinanden, men *er* ikke hinanden. Walkerdine påpeger forskellen, som *“på den ene side den position at være et subjekt, organiseringen og reguleringen af subjekter, det diskursivt producerede subjekt – og på den anden side, hvordan de enkelte subjektpositioner leves”* (Walkerdine 2006: 241). Studiet af subjektivitet kan efter Foucault og Nikolas Rose, ifølge Walkerdine (2006: 243), ikke foretages uden studiet af den historisk specifikke frembringelse af (tekstlige) subjektpositioner som reguleringsmåde, men denne afsøgning er netop ikke tilstrækkelig, hvis man vil forstå, hvad *“det betyder at blive underkastet og at leve i de utallige positioner, som vi ledes, reguleres og organiserer os ud fra”* (Walkerdine 2006: 241), og nævner eksemplet ‘udvikling’, som ikke blot bør etableres som diskursivt objekt i en afsøgning af, hvorledes ‘udvikling’ er produceret som sand forestilling af en videnskabelig psykologi, men også må forstås i forhold til, hvordan ‘udvikling’ fungerer i praksis. Walkerdine spidsformulerer det som sådan:

Det første man bør forstå, er måske, at vi naturligvis meget vel kan anvende Foucaults indsigt til at undersøge, hvordan neoliberalismens menneskelige subjekt konstitueres som objekt inden for de diskurser, som neoliberalismen bruger for at styre og regulere subjekter. Men, og det er et stort men, hvordan bliver disse subjekter konstitueret igen og igen i den nuværende politiske, sociale og kulturelle situation? Foucaults subjekt er trods alt et diskursivt et af slagsen, og dette er ikke og kan aldrig være sammenfaldende med et rigtigt menneske. Hvordan kan denne levede mangfoldighed forstås og opretholdes? (Walkerdine 2006: 245).

Som Walkerdine selv fremfører, går alle traditioner inden for 'diskursivt arbejde' ud fra, at subjektpositioner skabes diskursivt. Forskellen ligger i, hvordan subjektivitet tænkes at være produceret (Walkerdine 2006: 246). Walkerdines egen position udgøres af et prøvende postmoderne psykoanalytisk³⁰ blik på, *"hvordan modsætningerne mellem forskellige diskursive positioner leves af subjekter"* (Walkerdine 2006: 247), og hævder, at *"modstridende positioner ikke holdes sammen rationelt overhovedet, og at vi er nødt til at referere til en eller anden form for forståelse af den kropslige og psykiske udformning af følelser som andet end blot en form for diskurs"* (Walkerdine 2006: 248). Således inddrager hun i sine analyser, det hun formulerer som forsvarsformer, der findes i de fortællinger, som subjektpositioner er sammensat af, og fokus på fortællinger, der er gjort tavse, det hun formulerer som *"den undertrykte Anden som er til stede i beretningerne, den komplicerede splitting, hvorved visse diskursive positioner forsvare sig mod deres modsætning [...] Den spaltede diskurs er nødt til at gå et andet sted hen – den rummes i den Andens krop og sind, som det, den ikke er og må undgå at være, fordi at være det ville udgøre en stor trussel mod den sammenhængene identitet som eksempelvis mand, normal, middelklasse, osv."* (Walkerdine 2006: 249).

Inddragelsen af psykoanalytiske bearbejdninger og forståelser, forstår jeg som primært analytiske ressourcer; som en måde at begribe det positionelle arbejde på, men også en måde at begrebsliggøre positionerne og deres indbyrdes forhold og virkemåder – forhold som har effekter for dem, der arbejder med at indtage de pågældende positioner. Med Walkerdine kan man sige, at det ikke blot kræver et stort arbejde at indtage positionen elev, det støder også vedvarende imod en idé om, hvad en god og rigtig elev er.

En position har en række andre positioner lokaliseret i relation til den – den studerende jeg gerne vil være, håber jeg ikke er, frygter at være osv. Så vi kunne sige, at de mange positioner indeholder et forsvarsmæssigt aspekt i sig,

30 Psykoanalyse reformuleret i forhold til en *post-foundational* videnskabskritik, som blandt andet bryder med ideen om *"det psykiske subjekt som helt, lagdelt og kontinuerligt"* og med den psykoanalytiske proces som rationalisering (Elliot & Spezzano i Walkerdine 2006: 249).

som er lige så vigtigt at forstå som ethvert andet aspekt af de tilgængelige positioner (Walkerdine 2006: 250).

Det betyder ikke, at tilblivelser ikke forhandles, det betyder snarere, at de måske forhandles, reflekteres, disekteres, men at de har en retning eller drejer om en identificerbar akse. På sin vis udgør den instituerede praktik et rum for mulige tilblivelser, og udgør dermed også en ressource, men det er netop et begrænset rum i ressourcemæssig forstand.

Deltagerbane som erfaring og måde at tale læring på

Mens Søndergaard genfinder en læringsinteresse i sine subjektiveringsstudier (Søndergaard 2003), har Jean Laves arbejder allerede fra før hovedværket *Situated Learning* udkom i 1991 eksplicit interesseret sig for mulige måder at reformulere læringsbegrebet på, men samtidig vedblive at beskæftige sig med *læring*. Hendes formuleringer supplerer langt hen ad vejen de socialkonstruktionistiske og poststrukturalistisk inspirerede formuleringer ved at inddrage et eksplicit praksisbegreb i 'praksisfællesskaber', det man kunne kalde et professionsorienteret blik på læreprocesser og et erfaringsbegreb i deltagerbanebegrebet.

Inddragelsen af Jean Lave forstår jeg selv, som en yderligere strukturering af mit blik med henblik på at etablere en forståelse af læring som relateret til erfaring. Jeg finder det vigtigt at fremhæve, at Jean Lave for det første er uddannet antropolog, og i denne egenskab reproducerer den kulturelle figur, som også lå mere eller mindre eksplicit i de poststrukturalistisk inspirerede tilgange, nemlig at den enkelte (aldrig ukompliceret, men som mønster) 'internaliserer det kulturelt givne' (Lave og Wenger 1999: 47). Dernæst at en stærk kritisk psykologisk/dialektisk materialistisk position yder indflydelse på hendes arbejde, heri blandt Ole Dreier, Klaus Holzkamp og Karl Marx. Hermed sagt, at hun gør brug af en række distinktioner og forståelser, som toner den antropologiske grundfigur i særlige retninger. Fx arbejder hun med en grundlæggende forestilling om deltagelse ('At spørge til hvorfor vi deltager, er som at spørge til hvorfor vi lever', svarer hun på spørgsmål om, hvorfor vi delta-

ger), foretager distinktioner mellem 'exchange value' og 'use value' i relation til læring (Lave og Wenger 1999: 112) og arbejder med henblik på at forstå den strukturelle karakter af den sociale verden på det niveau, hvor den leves (Lave og Wenger 1999: 123). På sæt og vis – og til trods for hendes tilskyndelser til at arbejde analytisk med læring – gør dette teoretiske ståsted det muligt med, det jeg forstår som, hendes normative involvering i læringsspørgsmålet. Hendes engagement i (bare på dansk grund) ikke-skolastiske netværk, 'vilde læreprocesser', produktionshøjskoler, ser jeg som en markering af en særlig *holdning* til læringsspørgsmålet – som også spores i hendes forelæsninger og i personlige samtaler – som vender sig stærkt imod kognitive, kontekstuafhængige (forestillinger om ukompliceret *transfer*) og idelige forestillinger om læring, og som præger hendes fundamentale syn på skolesammenhænge, som det fx formuleres her:

When the process of increasing participation is not the primary motivation for learning, it is often because 'didactic caretakers' assume responsibility for motivating newcomers. In such circumstances, the focus of attention shifts from co-participating in practice to acting upon the person-to-be-changed. Such a shift is typical of situations, such as schooling, in which pedagogically structured content organizes learning activities. Overlooking the importance of legitimate participation by newcomers in the target practice has two related consequences. First, the identity of learners becomes an explicit object of change. When central participation is the subjective intention motivating learning, changes in cultural identity and social relations are inevitably part of the process, but learning does not have to be mediated – and distorted – through a learner's view of 'self' as *object*. Second, where there is no cultural identity encompassing the activity in which newcomers participate and no field of mature practice for what is being learned, exchange value replaces the use of increasing participation. The commoditization of learning engenders a fundamental contradiction between the use and the exchange values of the outcome of learning, which manifests itself in conflicts between learning to know and learning to display knowledge for evaluation (Lave og Wenger 1999: 112).

Den tenderende påpegning af skolelæring, som ikke-genuin, deler jeg ikke, og man kan tilføje, at Jean Lave heller ikke længere gør.³¹ Tværtimod finder jeg det netop interessant at udforske, hvad det er elever lærer, når de går i skole. Med Jean Laves egne ord, lærer man at gå i skole ved at gå i skole. Men hvad indebærer det? Netop påpegningen af den institutionelle bearbejdning af personer med henblik på at gøre dem til elever, uden synlig specifik kunnen eller 'mature practice' som mål, synes karakteriserende og værd at undersøge konkret. På trods af, at de fleste af hendes studier netop finder sted uden for traditionelle skolesammenhænge, betoner hun, at de udarbejdede ideer i *Situated Learning* var ment som en metode til at analysere alle former for situationer, hvori læring var af interesse (for forskeren) (Lave 2011a: 44). Så på trods af den normative markering, finder jeg hendes situering af læringsproblematikken produktiv og oplysende i forhold til at gribe om netop institutionelt situeret læring.

Helt grundlæggende fugter Jean Laves forståelse af læring, som identitetsproducerende (og motivationsproducerende), med den socialkonstruktivistiske³², men hun tilføjer adskillige lag og aspekter til læringsproblematikken – særligt i forhold til at begrebsliggøre den dybe sammenhæng mellem deltagelse/aktivitet og konkret praksis. *Situated learning* udgør et eksperiment i den forstand, at målet med essayet var at sløre, hvornår hvem lærte – om det var den enkelte eller praksisfællesskabet (Lave 2011a: 47). Læring kan således ikke forstås uden studiet af læring situeres – og må relateres til elevers *adgang* til læringsaktiviteter, organiseringen af dagligliv, artefakter og relationer mellem

31 "Det slår mig nu, at vi dengang valgte fire eksempler på mesterlære, som langt fra var indrammet af senkapitalisme, og kun ét eksempel placerer sig indenfor aktuelle vilkår for træning til lønarbejde. Kun slagternes eksempel viser situeret læring i sin nutidige fremmedgjorte, vareliggjorte relation. Vi berørte undervisning i termer, som lægger op til en analyse af nutidig fremmedgjort praksis (fx side 112), men det betød på sin vis blot, at vi satte lighedstegn mellem undervisning og relationer fremmedgjorte af kapital, og endvidere romantiserede læring, som ikke-fremmedgjort autentisk aktivitet. Det er vi ikke ene om at gøre. Det er noget, jeg bemærker og gerne gør indsigelser imod i mange psykologers arbejde, når de romantiserer læring og vælger deres eksemplificeringer derefter. Etienne Wengers og mit ønske om at yde righoldigheden i det at lære retfærdighed, hører utvetydigt til i den kasse. Jeg opfatter ikke længere læring, som havende en prædetermineret værdi, lige som jeg ikke ville tilskrive abstrakt værdi til de praksisser og deltagere, som læring er del af" (Lave 2011a: 52).

32 Dermed ikke sagt, at Jean Lave er socialkonstruktivist! Som jeg ser det, ligger den dybeste forskel i socialkonstruktivismens fokus på konstruktions- og forhandlingsprocesser, mens Jean Lave har fokus på produktionsprocesser – altså hvordan *aktivitet* sætter sig.

nytilkomne og nytilkomne og erfarne (Lave 2011a). Ikke bare som studiet af læreplaner eller undervisning. I stedet arbejder Jean Lave med en forståelse af daglig praksis, som det der udgør det potentielle 'curriculum' – ikke i fagdidaktisk forstand, men netop i forhold til, hvad eleverne får mulighed for at engagere sig i og dermed lære: *"The practice of the community creates the potential 'curriculum' in the broadest sense – that which may be learned by newcomers with legitimate peripheral access"* (Lave og Wenger 1999: 93). Dette potentielle 'curriculum' udgør det mulighedsrum elever har for at engagere sig i daglige praktiseringer på. Således er læring *"itself a improvised practice: A learning curriculum unfolds in opportunities for engagement in practice. It is not specified as a set of dictates for proper practice."* (Lave og Wenger 1999: 93).

'Legitim perifer deltagelse' er at forstå som et 'struktureret landskab af deltagelse', som er dybt relateret til et praksisfællesskab; begrebet opstod i et *"forsøg på at give plads i tid og rum til en forståelse af 'praksis' uden at reducere det sociale liv til interpersonelle transaktioner, interaktioner og problemløsningsaktiviteter"* (Lave 2011a: 45), og udgør den struktur legitim perifer deltagelse gøres i. Den sociale struktur udgør så at sige en begrænsning for så vidt, at strukturen er struktureret i forhold til erfaring: slagtersvenden kan ikke udfører det arbejde hans mester udfører – eleven kan hverken vælge at blive lærer eller gebærde sig som sådan. Der er således en helt konkret sammenhæng mellem erfaring og position, og læring ER i Laves perspektiv denne mulige (perifere) deltagelse i organiserede aktiviteter i tid og rum. Den primære pointe i forhold til at skulle udforske en skolesammenhæng, er Jean Laves insisteren på at beskæftige sig med læringsspørgsmålet uafhængigt af det hun kalder 'intentional instruction' (Lave og Wenger 1999: 41). Der kan selvfølgelig foregå læring, hvor der forekommer undervisning, men der foregår også al mulig anden ikke nødvendigvis intenderede eller bevidst læring. Læring er at forstå som en proces eller et forløb, der så at sige gennemleves, og derved gør dem, der gennemlever det til noget specifikt. Til slagtere, skræddere – eller elever. Man bliver elev, som det er muligt at blive elev i et givent praksisfællesskab (eller delkultur, ifølge Søndergaard), men aldrig uafhængigt af, hvilke andre erfaringer deltagerne trækker med sig ind i fællesskabet. Med begrebet om deltagerbaner (trajectories) søger Jean Lave at indfange den enkeltes konkrete livsbane på tværs af praksisfællesskaber, og lægger her kimen til et erfarings-

begreb – i øvrigt inspireret af den danske kritiske psykolog Ole Dreier. Brugen af deltagerbanebegrebet betonere den enkeltes deltagelse som bundet til tid og sted, og gør det muligt at oparbejde et blik for individuelle historier i kollektive forløb. Ingen forløb ligner hinanden. Ikke kun fordi den enkelte er unik, men fordi praksisfællesskaber og (habituerede) elever intersekerer på forskellig vis – som et møde mellem et potentielt ‘curriculum’, og elevens mulige måder at møde og indgå i disse aktiviteter på. Så når Lave påpeger, at produktet af læring ikke er dekonstekstualiseret viden, som ‘de professionelle’ og kognitivt orienteret læringsforskere forestiller sig, men snarere identiteter, motivation, tale- og handlemåder, lægger hun sig i kølvandet på en lang, primært pædagogisk sociologisk tradition for at tale skoles funktion, som mere end blot en undervisningsanstalt. I hvert fald i snæver forstand.

Tvær-teoretisk position

Fremskrivningen af det jeg kalder en tvær-teoretisk position, udgør mit forsøg på at rekonstruere det, der har fungeret som en forskydning fra en teoretisk *holdning* mod en teoretisk *position*. De gennemgåede teoretiske positioner peger i forskellige retninger, er udtryk for forskellige forskningsinteresser og bearbejder forskellige teoritraditioner. Arbejdet i dette afsnit går på at fremskrive, hvilke begrebsliggørelser og forståelser jeg (retrospektivt betragtet) arbejder videre med, og hvilke begreber, der dermed bliver forgrund i afhandlingens teoretiske konstruktion af genstand. Dermed også markeret hvilket dele af ovenstående teoretiske kompleks, der udgør baggrunden i mine fremadrettede teoretiske konstruktioner.

Helt overordnet afspejler det teoretiske ophav bredt set en interesse for individer og deres bliven til individer. Internt mellem de gennemgåede teorier finder en forskydning fra kulturel båret til institutionel båret produktion af disse individer sted. Og det er denne sidstnævnte, der vil udgøre omdrejningspunktet i det resterende udforskningsarbejde. Gennem fortrinsvis Valerie Walkerdine og Jean Laves begrebssættelser, vil jeg i det følgende foretage om ikke en sammentænkning – så vidt går det ikke her – så en relatering af Walkerdines skelnen mellem subjektivering og produktion af subjektivitet, og

Laves forståelse af et praksisfællesskabs fortløbende potentielle 'curriculum' og den enkeltes konkrete legitime perifere deltagelse i disse mulige aktiviteter. Walkerdines primære fokus på diskurs, subjektpositioner og dermed diskursiv produktion af subjektivitet mødes med Laves situerede og deltagelsesorienterede produktion af identiteter. Jeg konstruerer på denne baggrund begrebet 'institutionelle subjektiveringsbestræbelser', som udgør et forsøg på analytisk at rammesætte daglig skolepraksis, som en institutionel praksis, der både udgøres af historisk specifikke frembringelser af diskursive subjektpositioner som reguleringsmåde og udgøres af organiseringer af tid, sted og rum, der – intentionelt eller ej – er organiseret med henblik på at gøre individer til elever på særlige måder.

Subjektivering som institutionelle subjektiveringsbestræbelser

Helt centralt i det videre arbejde er Walkerdines adskillelse af 'subjektivering', forstået som den diskursive tilvejebringelse af subjektpositioner, og det hun benævner 'produktion af subjektiviteter'. Jeg finder det nødvendigt at arbejde hen i mod en yderligere analytisk adskillelse, der gør det muligt at foretage distinkte, men relaterede analyser. Relationen går hos Walkerdine netop på, at det vi kan konstruere som niveauet for 'subjektivering' *regulerer* den faktiske og praktiske produktion af subjektivitet – regulerer hvad der er muligt at gøre og at sige. Ikke entydigt 1:1, men som ressource og forståelseshorisont for den enkelte og dennes praktisering. Teoretisk består udfordringen i at arbejde med på den ene side påpegningen af subjektiveringens dobbelte forhold, at subjektet både bliver til gennem underkastelse, og dermed er produceret af primært diskursiv magt, og samtidig er afhængigt af den diskursive magt for at kunne blive *nogen* og blive genkendt som *nogen*, og på den anden side Walkerdines påpegning af, at noget er, leves og sætter sig i form af subjektivitet. Den enkelte er ikke nogen før 'den' produceres som nogen. Den enkeltes mulighed for at blive nogen er samtidig afhængig af, hvem den enkelte altid allerede er blevet, og hvordan det dermed er muligt for den enkelte at relatere til reguleringer.

Disse reguleringer er ikke bare diskursive, men konkrete forekomster. Reguleringer er således både historisk specifikke frembringelser af diskursive subjektpositioner og konkrete organiseringer af tid, sted og rum. Med lån fra

Jean Lave kan man sige, at der er tale om fortløbende institutionelt produceret 'curriculum'. For at understrege dette forhold, koncentrerer jeg i første omgang min søgen om det jeg betegner 'institutionelle subjektiveringsbestræbelser', forstået som producerede, institutionelt lokaliserede og konkrete organiseringer rettet mod at producere særlige individer. Institutionelle organiseringer er bærere af bestræbelser, der vedrører de involverede og deres selvforhold, og dermed deres nutidige og fremtidige adfærd. Disse 'institutionelle subjektiveringsbestræbelser' udgøres af både forestillinger, kategoriseringer og praktiseringer, og må afsøges situeret og konkret, som måder at organisere og regulere dagligdag på.

Aktivitet og tale som produceret – og producerende – subjektivitet

Konstruktionen af disse institutionelle subjektiveringsbestræbelser kan ikke ske uden at involvere de personer, der lever i disse institutioner. Bestræbelserne fortæller netop ikke noget om, hvordan elever bliver, men de konkrete bestræbelser vil i dette perspektiv udgøre den baggrund, som de enkelte elevers deltagelse skal og kan forstås i relation til. På den vis fortæller dét eleverne siger og gør i en eller grad noget om de bestræbelser, og dermed reguleringer og organiseringer, de har deltaget i. Aktivitet og tale er således muliggjort; aktivitet og tale er produceret og som sådan udtryk for det Walkerdine kalder subjektivitet "*tilstanden eller oplevelsen af at være et subjekt*" (Walkerdine 2006: 241). I skæringen mellem de institutionelle subjektiveringsbestræbelser, forstået som reguleringer og organiseringer, og individuelle erfaringer opstår således konkrete subjektive mulighedsrum, forstået som tilgængelige positioner. Deres tilbliven kan ikke optrevles i deres helhed, men kan forsøges relateret til netop de historisk etablerede bestræbelser, og forhold som eleven selv bringer ind i den konkrete og diskursive praksis. På den vis udgør den her markerede teoretiske position baggrunden for at kunne udføre den faktiske og praktiske analyse af, hvad elever lærer om 'sig selv', når de i institutionelle kontekster bliver italesat, kategoriseret, anråbt. Og altså ikke bare analysen af, at de bliver anråbt, men også at de vender sig om og i overført forstand investerer i en anråbelse. Hvilke forestillinger, kategoriseringer og praktiseringer, der er inve-

steret i tegner omridset af subjektivitet. Ikke ment som essens, men produceret og i varierende grad inderliggjort. Ikke nødvendigvis blivende, men levet. Ikke nødvendigvis konsistent og (vel)overvejet, men over tid træder nogen subjektiviteter frem fra andre. Tale og aktivitet er således i dette bearbejdede udgangspunkt ikke blot forhandlingsindlæg. Uden at kende bevæggrunde, kan det blot konstateres at nogen forestillinger, kategoriseringer og praktiseringer er investeret i, handles og således har sat sig.

Tidlige teoretiske bearbejdninger af opdrag

Ovenstående teoretiske udfoldning er som nævnt et forsøg på at rekonstruere den teoretiske holdning, jeg mødte mit opdrag med, og dermed med hvilke forståelser jeg indledningsvist bearbejdede dette opdrag. De følgende afsnit tegner et overordnet billede af i hvilke retninger min præliminære genstandskonstruktion pegede. Udpegningerne har ikke bare fungeret som en vigtig del af det forberedende arbejde til empiriproduktionen, men virker også som positioneringer i forhold til mit opdrag og primært den poststrukturalistisk inspirerede position. Forhold, der kan synes selvfølgelige, har altså syntes nødvendige at påpege, fordi de ikke lå lige for, og fordi de møder modstand i de teoriekomplekser, der ellers skulle støtte op om, og kvalificere. Mine teoretiske indgange til forstudiet bestod således i opmærksomheder i retning af, hvordan *institutionen* gymnasieskole så ud eller udmøntede sig, hvordan institutionelle organiseringer af tid og rum var at forstå som daglig *produktion af curriculum*, hvordan elever og lærere talte og handlede, og hvad der karakteriserede disse *positioner*, og hvordan disse forhold inviterede elever til at deltage på særlige måder, der havde virkninger i retning af at producere subjektiviteter.

Gymnasieskolen som institution

I første omgang var det essentielt for mig at kvalificere, hvad gymnasieskolen var for et sted. Og i første omgang har det været vigtigt at markere, at den er en *institution*. Både for at konstruere det, der foregår i gymnasieskolen, som foregående i en institution med de processer og dynamikker, der nu er virksomme her, og for at markere gymnasieskolen som netop gymnasieskole

og ikke en hvilken som helst anden institution eller en tilfældig kontekst for unges ungdomskulturelle udfoldelser og identitetsmæssige eksplorationer og forhandlinger. Blikket går således i retning af, at den handle og deltagelse, der observeres er at forstå som institutionelt organiseret interaktion mellem hierarkisk positionerede individer. I en institution vil nogen legitimt noget med andre. Eller rettere i en institution er det nogens opgave at ville noget med andre. Og andres opgave at være nogen, andre vil noget med. I en institution er pædagogiske interventioner ikke bare legitime, de forventes. Af alle parter. Det betyder, at handlemåder er struktureret efter en bestemt (institutionel) logik, hvori både handlemåder og sociale mulige positioner (fx 'lærer' og 'elev') finder betydning. Det betyder også, at struktureringen af fx tid og rum er interessant, *fordi* nogen får erfaringer med, lærer denne strukturering, og herigenem produceres lokalt som 'elev' og 'lærer'.

Institutionel organisering af tid og rum som produktion af 'curriculum'

Med udgangspunkt i det teoretiske kompleks, jeg havde til min rådighed, kan den institutionelle kontekst i første omgang begribes som institutionelle organiseringer af tid og rum. Med Jean Laves ord – og med henvisning til afhandlingens titel – må fokus være på hvordan “[t]he practice of the community creates the potential “curriculum” in the broadest sense – that which may be learned by newcomers with legitimate peripheral access.” (Lave & Wenger 1999: 93). Således går udforskningsinteressen i første omgang i retning af to forhold: For det første på, hvilken daglig praktisering af skole nystartede gymnasieelever mødes med og inviteres til at deltage i, hvor dagligdags praktisering læses som 'den nye gymnasieskoles' produktion af *curriculum*, og for det andet, hvilke elevsubjektiviteter, der i og med denne praktisering, produceres. Altså er fokus ikke på undervisningsformer eller 'intentional instructions', men netop på, at “en skelnen mellem læring og pædagogiske intentioner åbner muligheden for misforhold eller konflikt mellem praktikernes synspunkter i situationer, hvor der foregår læring. Disse forskelle må ofte blive konstituerende for læringsindholdet” (Lave 2011a: 48).

Skolestrukturelle positioner som søgefigurer

I anden omgang er det analytisk muligt at gå gennem det jeg forstår som skolestrukturelle positioner: 'lærer' og 'elev'. Der er en interesse i at bevare den institutionelle logik, at nogen er ansat til legitimt at lære andre noget. Med alverdens forskellige midler. Mere eller mindre reflekteret, efter lovens bogstav, gennem modstand mod samme, succesfuldt, uden resultat eller ikke som ventet. Men mens opdraget udpegede, ikke blot hvilke særlige undervisningsformer, der var af interesse for udforskningen, men også karakteriserede disse som *nye* undervisningsformer, lod jeg denne del stå åben for udforskning.

Elever gøres til særlige elever gennem særlige handlemåder, som de mødes af og handler fra det øjeblik de bevæger sig gennem svingdøren til skolens præmisser. Afhandlingen oparbejder således et blik på 'elev', som positionelt sat. Der er en fælleshed i at være 'elev' (frem for 'lærer', 'rektor', 'sekretær', 'pedel', 'studievejleder', 'HR-medarbejder', 'kantine m/k'). Men som også Erving Goffman påpeger i *Anstalt og menneske* (2001), ved vi ikke noget om gruppen af *inmates* før vi også har differentieret gruppen af *inmates* og gruppen af ansatte. Altså i mit tilfælde gruppen af elever og gruppen af lærere. Der er altså en dimension af variation over levet 'elev'. 'Elev' er sat og bliver samtidig *ongoing* til; en tilblivelse, der over tid viser forskelle indbyrdes i gruppen af elever. Forskelle som både kan afsøges som sat og tilblivende.

Praktisering som læring og produktion af subjektivitet

I dette spor ligger det lige for at forstå skole, som et praksisfællesskab, hvis struktur og funktion er at handle kyndigt – det vil sige kyndigt at producere elever. Som en harsk kritiker allerede tidligt i min udforskning påpegede "skal eleverne jo ikke lære at være lærere". Og det er jo helt korrekt. Som Jean Lave selv påpeger, er 'problemet' netop med skole, at det ikke udgør et modent praksisfællesskab, som man over tid kan blive komplekse co-deltager i, men er en pædagogisk foranstaltning, der arbejder med henblik på at forandre personer og deres selvforhold. Denne bearbejdning har dette udforskningsarbejdes interesse. Det er dette vedvarende pædagogiske arbejde og dets produktion af subjektiviteter, som ser sig selv som bearbejdelige, som samler de ellers disparate

perspektiver netop gennemgået. Det pædagogiske arbejde er ikke kun at forstå som det instruktive pædagogisk tilrettelagte arbejde, men selve organiseringen af året, dagen, modulet i forhold til tid og i forhold til lokaliseret aktiviteter. Det pædagogiske arbejde afspejler således aktuelle forestillinger om, hvad elev er, skal, kan, vil, men producerer ikke bare elever herved, men subjektiviteter.

Forgrund og baggrund

Helt overordnet udgør forgrunden i den forestående udforskning således levet liv, der forstås som producerende subjektiviteter og 'curriculum'. Baggrunden udgør så at sige en interesse for disse produktionsbetingelser, deres opkomst og mulige benævnelse. Fx forestillinger om køn, forestillinger om arkitektur/byggeri og forestillinger om pædagogik.

Kapitel 3 – Rekonstruktion af forstudiet

En af fordringerne i mit opdrag bestod i, at udforskningen skulle foregå som feltstudier. Konkret som observationer af undervisningsforløb på udvalgte klassetrin, og samtaler og interview med både lærere og elever fra de observerede klasser. Som nævnt i mine indledende markeringer knyttede disse feltstudier i udgangspunktet an til klasserumsstudier. Dette udforskningsarbejde har dog også betjent sig af udforskningsmåder, der ligner på feltarbejdet. Således markeres det i dette kapitel, hvori de konkrete inspirationer fra henholdsvis klasserumsforskningen og mere etnografisk orienterede metoder består. Endvidere præsenteres mit første møde med Ørestad Gymnasium. Om end dette møde fandt sted over kun to dage, og var afstedkommet af deltagelse i et andet projekt, har det retrospektivt vist sig ganske betydende for flere forhold i min hovedundersøgelse. Jeg titulerer det derfor mit *forstudie*, om end det i striks forstand ikke var planlagt som sådan. Fordi forstudiet fungerede øjenåbnende og initierende, gennemgås forløbet mere detaljeret end det kommer på tale med hovedundersøgelsen. Jeg håber på den måde, at gøre det tydeligt, hvilke forbindelseslinjer, der har båret forløbet. Mere detaljerede beskrivelser af og overvejelser om, hvad jeg faktisk gjorde under den del af udforskningsarbejdet, jeg benævner feltstudiet, kommer i det efterfølgende kapitel 4. Nærværende kapitel markere overgangen fra de teoretiske spekulationer i retning af mere konkrete udførsler, og interesserer sig særligt for at præsentere de diskussioner, som det første møde med Ørestad Gymnasium afstedkom. Både i forhold til de rent praktiske og genstandsmæssige refleksioner mødet bevirkede, men særligt også de uoverensstemmelser, som lå begravet i mit teoretiske fun-

dament, og som mødet synliggjorde, reflekteres og diskuteres til sidst i kapitlet. Således diskuteres det, hvorledes forholdet mellem data produceret ved observation og ved interview kan etableres. Af særlig interesse i den forbindelse er mit forsøg på at konstruere mig ud af det jeg titulerer 'den realistiske stråmand' for at klargøre, hvilke analytiske ambitioner jeg arbejder med.

Kvalitativ udforskning – mellem feltarbejde og klasserumsforskning

Borgnakke skelner mellem feltarbejde og klasserumsforskning ved at fremhæve forskelle i det hun benævner "*størrelsesordener og tidsperspektiver*" (Borgnakke 2004: 224). Således anvendes i både klasserumsforskning og feltarbejde kvalitative dataindsamlingsmetoder, observation og interview, men hvor der i klasserumsforskningen fokuseres på fx 'klasse' eller 'dansk i 1.x', fokuseres i feltarbejdet i højere grad på skolelivet, hele skoledagen, dagen, ugen og året, der gik (ibid.). Med dette udforskningsarbejdes interesse i at udføre konkrete analyser af, hvad det er for en uddannelsestænkning, der er mulig-gjort og langsomt er ved at etablere sig som en del af 'den nye gymnasieskole', knyttede ambitionen an til udforskninger, der både angik og pegede udover klasserummet, såvel som angik skemalagte fag og ekstra-curriculære aktiviteter. I grove træk bød arbejdet med at tilegne mig viden om klasserumsforskning og feltarbejde på tre åbninger, nemlig indføringer i kvalitativt udforskningsarbejde i forskellige variationer (Eneroth 1994, Klette 1998, Hammersley og Atkinson 2007, Ehn og Löfgren 2010), det gymnasiale, genstandsspecifikke feltarbejde (Borgnakke 2004, 2007, Mørch 1998) og det poststrukturalistisk informerede udforskningsarbejde (fx Coffey 1999, Søndergaard 2000, Staunæs 2003, Kofoed 2004, Præstmann Hansen 2010). I tilgift stiftede jeg bekendtskab med en amerikansk, sociologisk variation over det klassiske feltarbejde, som i ekstrem grad betonede vigtigheden af *deep-hanging out* – det vil i denne tradition sige fra adskillige år og decideret arbejde på de institutioner, der var under udforskning (fx Eckert 1989, Pascoe 2007). Jeg fandt inspiration på tværs, og fandt de forskelligartede overvejelser om dataindsamlingsmetoderne observation og interview interessante (se løbende inddragelser i dette kapitel

og særligt i kapitel 4), snarere end om der var tale om 'klasserumsforskning', 'etnografi' eller 'feltarbejde'. Jeg forstod i stedet min position, som værende et eller andet sted imellem klasserumsforskning og feltarbejde i forhold til, hvilke typer spørgsmål, jeg beskæftigede mig med, og lod således mine teoretiske forforståelser og kundskabsambitioner guide mig i den konkrete udførelse af udforskningen. Jeg var interesseret i at kunne afsøge den gymnasiale hverdag som praktiseringer, der i bred forstand kunne læses som etableringer af netop både produktion af 'curriculum' og subjektiveringsbestræbelser, altså forhold, der var relateret gennem at være praktiseret, men angik henholdsvis et element af, *hvad* der skulle læres og *hvem* man ønskede at uddanne de unge til at være. Dette med et skævt blik på hverdagslige logikker om skole, undervisning og læring, som indledningsvist gav sig udslag i et forstudie, som jeg dybest set kastede mig hovedkulds ud i.

Forstudiet – 'tilfældig' adgang til felten

Da jeg i foråret 2007 fik mulighed for at blive koblet på et igangværende forskningsprojekt om nye undervisningsmetoder³³ i den danske gymnasieskole var jeg ikke klar over, hvor betydende for min udforskningsproces denne deltagelse ville blive. Jeg var i februar blevet ansat som ph.d.-studerende på en projektbeskrivelse rettet mod et opdrag om *Senmoderne undervisnings- og læreprocesser i overgangen fra folkeskole til gymnasium*, og fik allerede i april mulighed for at deltage i et observationsforløb på et nystartet gymnasium, der havde lejet sig ind i lokaler på det gamle Københavns Universitet Amager, indtil deres egen bygning, som var under opførelse, stod klar i efteråret 2007. Ørestad Gymnasium hed det. På dette tidspunkt næppe kendt af mange, men allerede i gamle, nedslidte lokaler havde gymnasiet store ambitioner og en klar profil i forhold til at afprøve og udøve 'nye undervisningsformer'. En profil, der begrundes i et ønske om "*at give eleverne den viden som er forudsætningen for at begå sig i fremtidens samfund*",³⁴ og allerede før bygningen er taget i brug,

33 Ved Professor Karen Borgnakke & Lektor Gerd Christensen, Afdeling for Pædagogik, Københavns Universitet.

34 Fra Ørestad Gymnasiums hjemmeside: <http://www.oerestadgymnasium.kk.dk/Pr%C3%A6sentation.aspx> Den 3. september 2007.

indgår den i visionen om skolen i kombination med en udbredt brug af IT i undervisningen. Ørestad Gymnasium startede op i august 2005 – samme dag, som gymnasireformen trådte i kraft – og bestod af to årgange med 160 elever i alt, en rektor ansat i maj 2005 og et lærerkollegium på 16 ansatte (interview med rektor). Første spadestik til bygningen var taget i februar 2005, og efter ansættelsen af rektor i maj 2005, var det stadig uvist om der skulle starte elever op per august 2005 eller august 2006. Det blev 2005. Gymnasiet har således aldrig været andet end uddannelse til studentereksamen under gymnasieloven af 2004 (og de følgende revideringer).

Med udgangspunkt i et opdrag, der karakteriserede gymnasieskolen, som et sted, der udgøres af undervisning, undervisningsformer og læringsstrategier, var jeg fra start sporet ind på forhold, der angik det gymnasiale klasserum. Men mens opdraget udpegede, ikke blot hvilke særlige undervisningsformer, der var af interesse for udforskningen, men også karakteriserede disse som *nye* undervisningsformer, blev det hurtigt klart allerede under mit forstudie, at det var helt andre forhold, der oplevedes som 'nye' – og derfor hidkaldte min forskningsinteresse. Jeg havde selv på dette tidspunkt min hverdagslige gang på Københavns Universitet Amager, og kendte sågar de lokaler Ørestad Gymnasium nu lejede, som de lokaler, der i sin tid husede Institut for Psykologi da det stadig lå under Det Humanistiske Fakultet. Det var her jeg som RUC-studerende i foråret 2000 fulgte en forelæsningsrække med Jean Lave, der var gæsteprofessor på instituttet, og her så jeg hende få et stort ønske opfyldt af stuntmand Martin Spang Olsen: At ligge udstrakt i hans arme, som var strakt op over hans hoved, mens han snurrede rundt om sig selv. Det var altså kendte lokaler, som jeg dårligt genkendte, da jeg første gang besøgte gymnasiet med en kollega, Gerd Christensen, der sidenhen skulle blive min vejleder. Jeg fulgte blot med i et forløb, der allerede var planlagt, men var frit stillet i forhold til, hvordan jeg ville bruge det observationsforløb, jeg fik adgang til. Min adgang til feltet kan altså allerede fra start betegnes som formet af muligheder og ikke strategiske/analytisk begrundet valg.

Overgangen fra Københavns Universitet Amager til Ørestad Gymnasium markeres med et stort skilt med påskriften: Adgang KUN for personer med ærinde. Lige inde for døren mødes vi af en bold, der hamrer hårdt ned på det beskidte stengulv. Store knægte spiller bold indendørs, men gør sig umage for ikke at ramme os. Lærer er ingen steder at se, en sekretær viser os på plads til dagens undervisning, der skal foregå i et klasselokale – ét af de få, der er på stedet. En lærer er ved at samle sin computer sammen fra et tidligere modul. Lærer ankommer *sharp* klokken 14, hilser, og begynder at rigge an med computer og projektor. Han forsøger at få timen kørt i gang ved at råbe sine instrukser højt. Småsnakken i klassen fortsætter. Introducerer til os, og opfordrer mig til kort at præsentere mig selv, mens han gør sig klar til undervisning (rigge computer an, starte op, logge på netværk).

Man kan vel godt karakterisere dette mit første møde med Ørestad Gymnasium, som uformelt. Og i særdeleshed også mødet med den lærer, der skulle blive min *gatekeeper* – både i forstudiet, men særligt også i forhold til at give mig uproblematisk adgang til at kunne udføre min hovedundersøgelse i de nye bygninger efter den ventende sommerferie. Retrospektivt gav den uformelle opstart mig mulighed for at famle lidt på må og få, i den forstand, at jeg fik mulighed for at afsøge, hvordan jeg kunne give mine etablerede udforskningsinteresser *form*. Fordi gymnasieskolen var mig ukendt, som andet end fra et elevperspektiv, gav de indledende observationer mig et nødvendigt, om end begrænset, indblik i organiseringer og handlemåder i felten. Det betød også, at forstudiet retrospektivt, har vist sig ganske betydende for, hvordan jeg tilrettelagde mit hovedstudie. Både hvad angår mine indledende *tematiseringer*, mine *observationsmåder* og først og fremmest i forhold til, hvordan *stedet* allerede fra jeg trådte ind ad døren, pirkede til et eller andet jeg fandt grundlæggende interessant, og som bevirkede, at jeg ønskede at følge med gymnasiet over i den nye bygning.

Det forløb, jeg fik mulighed for at følge, var en 1.g-klasse, der i engelsk havde et forløb benævnt 'The American Dream'. Forløbet bestod af fem modu-

ler, hvoraf det ene var et hjemmemodul med virtuel aflevering. Jeg fulgte det andet og det fjerde modul, altså i alt 2 moduler af 2 x 45 minutter, plus løs snak og observation uden om modulerne. Det første modul jeg observerede, havde som dagens emne retoriske virkemidler i Martin Luther Kings tale *I have a dream*. Modulet formede sig som elevfremlæggelser i grupper på baggrund af hjemmearbejde med at besvare 8 spørgsmål stillet af lærer på Fronter. Alle besvarelser var uploaded på forhånd, og udformet i PowerPoint. Undervisningen foregik i et af de få 'klasselokaler' på stedet: et gammelt forelæsningslokale med tavle, kateder og tre lange bordrækker på tværs af lokalet. Katederet blev aldrig brugt af lærer under forløbet. Kun af elever, der fremlagde. Det efterfølgende modul formede sig som arbejde med *The Great Gatsby*. Enten alene, i grupper eller som skiftevis samtaler med lærer i af lærer nedsatte grupper. Modulet startede op i gangarealerne, hvor jeg så Jean Lave snurre rundt. Dette areal var nu indrettet med tre lange borde med computere stående ud fra væggen med 7 computere på hver langside, det vil sige 42 computere i alt. Endvidere var små borde med stole stillet rundt omkring på arealet, en såkaldt 'udprintningsdesk' og et højt bord til lærer. Det var herfra lærer indledte modulerne. Jeg har i mine feltnoter noteret, at jeg ikke ved, hvor mange elever fra klassen, der er tilstede, idet flere klasser får undervisning i samme gangareal samtidigt, andre tilsyneladende blot hænger ud og i hvert fald én elev er til konsultation hos en studievejleder ved et af de runde borde ud mod haven, hvor samtalerne med lærer om *The Great Gatsby* finder sted.

Hvor placerer man sig, når 'klasserum' sprænges i stumper og stykker?

Under observationen i det første modul, hvor undervisningen foregik i et af-lukket klasselokale, sad jeg blot med til bords – bagerst. Med notesbog og kuglepen, og tog umærkeligt noter. Jeg havde fra start sat mig for, at det primært var lærer-elev-relationen, altså den officielle klassesamtale (Andersen 2005: 183), jeg ville have fokus på. Da modulet formede sig som elevfremlæggelser, udvidede jeg fokus til også at gælde roller i den fremlæggende gruppe, og de ikke-fremlæggende elevers handlen, altså det Østergaard Andersen med Nut-hull og Lindblad & Sahlström identificerer som kommunikative betydnings-

sammenhænge, som omhandler “den interaktion og samtale, der udspiller sig mellem eleverne indbyrdes” (ibid.). Det er klart, at man kunne overveje at sprede de forskellige foki ud ved at placere sig forskelligt i rum, hvis man havde flere moduler til sin rådighed, men i øjeblikket virkede det ikke synderligt oplagt i forhold til helt grundlæggende at skulle arbejde på at indstille krop og blik på observation (Øland & Andersen 2003: 51). I øvrigt var det muligt i løbet af de 2 x 45 minutter at skifte mellem de forskellige opmærksomhedsfoki. Det forholdt sig straks værre i det følgende modul, hvor jeg noterer, at ‘klasserummet konkret er nedbrudt’. Modulet indledes ude i gangarealet med, at lærer (højt) råber “1.i I KAN SE JERES OPGAVER PÅ FRONTER. JEG VIL TAGE JER UD I SMÅGRUPPER OG SNAKKE MED JER. SÅDAN CA. 10 MINUTTER PER GRUPPE. BARE SE AT KOMME I GANG!”. En pige spørger om hun må sætte sig ved et bord væk fra de andre. Det må hun. Lærer råber navnene op på 6 elever i alfabetisk rækkefølge, og beder dem om at følge med ham ud i haven. Resten af eleverne bliver siddende. En sidder og læser *The Great Gatsby*, andre er på Facebook eller småsnakker, nogen i mobiltelefon. To elever har ikke fået læst *The Great Gatsby*, og spørger en klassekammerat om at få et referat, som de udførligt får. Derefter beder de klassekammeraten om at besvare lærers spørgsmål, der ligger på Fronter. Da de spørger ‘hvad er de store temaer i denne her?’, svarer klassekammeraten om de ikke ‘skal prøve at snakke om det så?’. Jeg sidder derefter i to ‘runder’ hos lærer, der taler engelsk med skriftende grupper af elever, og slutter modulet af med at sidde for enden af et af de store borde med computere i gangarealet. Og det er her Isabel, som jeg omtalte i kapitel 1, lærer mig et og andet om, hvad man i hvert fald lærer af at gå i gymnasiet. Lige her på dette sted. På dette tidspunkt.

Dengang anede jeg ikke, hvad det var jeg så, hvad jeg registrerede, endsige hvor jeg skulle placere mig i rum. Jeg anede ikke, hvad der var interessant i dette rum, som jeg umiddelbart opfattede som sprængt. Jeg havde simpelthen svært ved at se – både rummet, betydningen af aktiviteter i rummet og rummets strukturering. Jeg var klar over, at der stadig var tale om et rum i den forstand, at en gruppe defineret som en klasse modtog undervisning, deltog altså i et forløb. Hjemme ved skrivebordet forsøgte jeg at forstå, *hvordan* det sprængte rum var et rum og *hvad* det sprængte rum, gjorde muligt, for *hvem*. Den manglende og vanlige fysiske strukturering af forløbet, gjorde det svært

at få øje på rum, men gjorde det samtidig umiddelbart synligt, at det fysiske rum så at sige differentierede sig ud som mindre samlingspunkter/rum, hvor forskellige *aktiviteter* blandt forskellige *elev*er tog sig ud. På sin vis tog sig ud som positioner i rum, og dermed udgjorde mulige positioner lokaliseret i rum.

For at få øje på dette – og særligt for at kunne konstruere disse positioner i rum – var jeg nødt til ikke bare at *placere* mig forskelligt i rum. Det vil sige både opholde mig blandt de elever, der sidder nogenlunde samlet omkring de offentlige computere, må sidde hos – eller i hvert fald tale med – Xenia, pigen som får lov at trække sig fra de andre, og være med, når lærer taler engelsk med elever ude i haven under blomstrende kirsebærtræer. Jeg var også nødt til at *tale* med lærer, for at forstå vedkommendes kategorisering og forskelssætten elever imellem for at forstå, hvem der opholdt sig hvor og hvorfor. Dette indikerede allerede fra start, at jeg, hvis jeg ville forstå, hvilke subjektiveringsbestræbelser, der var aktive i den gymnasiale setting, måtte koncentrere mig om de enkelte elever, eventuelt udvalgte elever, og at jeg havde brug for tid, for at forstå.

Computere

Mit daværende, eksplicitte formål med forstudiet var dét overhovedet at komme i gang med at observere. Jeg havde kun én gang tidligere, som studerende, foretaget et observationsstudie – i 2000 på Katedralskolen i Nykøbing Falster. Dengang, som nu, med IT-brug som umiddelbart fokuspunkt. Eller det vil sige: Dengang var det selvvalgt, denne gang synes det at være et oplagt valg for så vidt, at det projekt jeg fik adgang til Ørestad Gymnasium med, havde dette fokus. Jeg tænkte, at jeg bedst kunne indgå i samarbejde med de to øvrige involverede i projektet ved også at interessere mig for det. På Katedralskolen i Nykøbing Falster overværede jeg undervisning i matematik med 'Mathcad', altså observation foretaget med henblik på et særligt undervisningsprogrammes strukturering af og hjælp til opgaveløsning. I mine observationspassager fra forstudiet spiller computeren en ganske anden, men tilsvarende stor rolle, nemlig som rekvisit i al undervisning. Ikke i forhold til særlige undervisningsprogrammer – som jeg slet ikke støder på under mine observationer

– men som evigt tilstedeværende noteapparat, kommunikations- og underholdningsapparat, informationssøgningsapparat, opgave- og præsentationsafleveringsapparat. Computeren introducerer her *pauser* i undervisningen, både ved modulets start og slut. Som beskrevet ovenstående rigges computere an, startes op og logges på netværk i en uendelighed, og skiftende grupper af elever, der præsenterer opgavebesvarelser for klassen, må ved hvert gruppeskift pakke ned og sætte op. Den *tager opmærksomhed*, når lærere ikke kan betjene deres computer eller ikke har styr på at bladere i deres power-point-præsentationer og elever må hjælpe til. Den introducerer et fokus på, hvem der har den rigtige *version* af et dokument, og om det nu er den ‘rigtige version’, der er uploadet på Fronter. Og den gør det muligt i en ellers præsentationsanlagt undervisning, at holde sig i *baggrunden* – ved at være den, der styrer teknikken. Alt dette falder mig i øjnene i de to dage, jeg fulgte undervisning.

Der er dog et andet forhold som vedvarende fanger min opmærksomhed, og som på sin vis betyder, at jeg ikke opfatter den undervisning, jeg observerede, som et genkendeligt, rituelt forløb i samme grad, som jeg havde forestillet mig, nemlig den strukturering af modulet, som computerens massive tilstedevær gør mulig. Således noterer jeg flere gange på de få dage, at lærer aldrig introducerer til, hvad forløbet ‘The American Dream’ egentlig går ud på. Hvordan det er tænkt, hvad formålet er, hvad elever skal. Da jeg får adgang til Fronter ser jeg, at alle informationer ligger i klassens engelsk-rum. Og da jeg i det andet modul jeg observerer, sætter mig for at komme uforberedt på, hvordan modulet kommer til at forløbe, finder jeg aldrig ud af, hvad der substantielt foregår. Jeg ved, at de har læst The Great Gatsby, for det taler de om, og jeg ved, at der er spørgsmål på Fronter, som elever forventes at besvare, for det indledte lærer med, og jeg ved, at elever efter tur (alfabetisk) taler med lærer i grupper. Ikke andet. På den vis tonede computer frem, som bærer af både formål, forløb (sammenhængen mellem moduler) og produkt.

Dernæst synes det oplagt, at det er computeren, der gør det muligt at sprænge rummet: Gør at der er et sted at samles, at give fælles beskeder, at være rummet der altid er der³⁵ – nu det fysiske rum ikke nødvendigvis er. Fronter bliver da rummet, der altid er parat til at fortælle, hvad elev skal, hvad

35 Som det efterfølgende også introduceres for de nye lærere af skolens IT-pædagogiske konsulent.

elev forventes at gøre, lige meget hvor elev opholder sig. Jeg synes altså at lære, at den ovennævnte strukturering af det ellers sprængte rum ikke blot er udgjort af positioner i rum, men synes muliggjort af computer.

Lærerautoritet og 'evaluering'

Hvordan fordeles disse positioner i rum? Så vidt det lod sig ane efter kort tids observation, spillede lærer selvklart en rolle heri. Jeg kan forstå på fx Øland & Andersen (2003), at jeg ikke er den eneste, der ved første kontakt med feltet, registrerer og bliver interesseret i, at lærerens udøvelse af undervisning helt åbenlyst er udøvelse af autoritet. Og det slår mig da også, hvordan lærer tilsyneladende har autoritet til at strukturere forløbets gang, tiden, fysisk bevægelse (næsten), stedlig placering, men ikke nødvendigvis elevernes aktivitet. Endvidere slår det mig, hvor særlig undervisning tager sig ud i en gymnasial kontekst: som et møde med dagsorden, hvor den enkelte sjældent for lov til at forfølge en argumentation, tankerække eller blot overvejelse til dørs, men så at sige byder ind på den offentlige diskurs (ment som samtale), som læreren udbyder og mere eller mindre styrer. Hvordan der ikke tysses af lærer, trods snak i den del af klassen, der ikke fremlægger. Hvordan elever i stedet tysser på hinanden, og hvordan den manglende tyssen fra lærers side, henleder min opmærksomhed på eller antyder, hvad der er *centrum* i rummet, nemlig relationen mellem lærer og fremlæggende gruppe. Her er det elevens udtale, der bearbejdes og evalueres på, og lærers spørgsmål, der besvares. Det at eleverne præsenterer, synes blot forventet udført, præsentationen – eller indholdet af præsentationen – kommenteres ikke. Heller ikke da en gruppe helt åbenlyst har misforstået opgaven. De øvrige elever er sat til at være publikum, og agerer som sådan: Med piften, hujen og sang, hvis de kan lide det de ser, og tøvende, kort klappen, hvis de ikke kan. På sæt og vis bliver præsentationer altså 'evalueret', men af klassen i forhold til, *hvornår* det efterfølgende bifald sættes ind og med hvilken *styrke*.

Og det slår mig, at lærer synes at indstifte det, jeg forstod som en privilegiestruktur, som var tilbud om privilegier, hvis man ellers levede op til kravene for at få dem, og hvordan disse privilegier netop handler om, hvor man *får*

lov til at opholde sig. Et privilegiesystem, der som Foucaults belønnings- og straffesystem altså virker korrigerende på individernes mulige adfærd (Foucault 2002: 157). Xenia fremhæves flere gange af lærer, som 'meget dygtig', som 'foran de andre', og hun skal derfor 'have lov til at gøre arbejdet selv'. Det er Xenia, der får lov til at gå hjem og arbejde, i stedet for at blive modulet ud, og det er Xenia, som i det efterfølgende modul, får lov at sætte sig væk fra de andre elever, og dermed fjerne sig fysisk fra sine klassekammerater, og ikke deltage i samarbejdet om dagens spørgsmål. De andre elever forventes tilsyneladende at forblive nogenlunde *samlet*, arbejde med dagens opgaver *sammen*, og ellers vente på at deres navne bliver råbt op, så de kan komme ud at tale med lærer. Som Foucaults disciplin, der fordeler individerne i rummet, og herved markerer og hierarkiserer kvaliteter, kompetencer – og afvigelser (Foucault 2002: 157). Andre kan dog få del i privilegiet 'trække sig fra klassen', hvis de ellers arbejder for det. Lærer afslutter det første modul, som jeg observerer med at understrege, at elever, hvis de producerer deres pod-cast inden fredag, ikke behøves at møde op til timerne. Man opnår altså stedlige og sociale privilegier ved at arbejde eller ved at være 'dygtig'.

Et sidste forhold, der slår mig, er den *tone* i mangel af bedre ord, der præger lærers måde at gå til elev på: Med høj stemmeføring, sarkastisk ("*Nice picture – if only we could see it*"), indimellem grænsende til det grove ("*You were actually good. Your not that stupid anyway*") – uden at nogen reagerer synligt på det som over strengen. Og samtidig synes jeg at observere megen uformel dialog mellem lærer og elever. Grupperne virker entusiastiske, både ved fremlæggelse og ved samtaler med lærer om bogen. Koblingen af sarkastisk tale, indimellem med seksuelle undertoner, og engagerede elever, leder tankerne hen på Pascoes studier om lærere, der gennem seksualiserede jokes forsøgte at fastholde elevernes, og særligt drengenes, engagement i undervisningen (Pascoe 2007).

Ungdom og kultur

Selvom flere af mine udforskningsmæssige interesser gik i retning af netop arbejdet med de institutionelt satte subjektpositioner elev/lærer, og ikke så meget gik i retning af elevernes indbyrdes, private, ungdomskulturelle udfoldel-

ser, sprang det selvfølgelig umiddelbart i øjnene, at det netop også var et sted unge mennesker var sammen, og lavede alt muligt andet end at gå i gymnasiet: Spillede fodbold, skrev og tegnede på væggene (bygningen skulle strippes ved skoleårets afslutning), var eksplicit opmærksomme på, hvem der gjorde hvad med hvem hvornår i frikvartererne, gik sammen på de – af eleverne selv malede – pink toiletter, og talte om at “*bløde over, ikke så meget igennem, forstår I?*”.

Men det var netop snarere den toning af klasserummet, som tilstedeværelsen af ungdom skabte, der interesserede mig: lærers måde at tale til eleverne på, de ‘ungdomskulturelle’ elementer, som eleverne selv synes at bære med sig ind i klasserummet: Tøjet, deres klappen og hujen efter ‘performance’, en pige, der med dukkestemme og trutmund, og med siden til klassen, poserende fremlægger med hænderne på ballerne. Forhold, der slog mig, som parallelle til Harriet Strandells fortolkning af børns leg, som modstrategi imod de voksnes dominante former (Andersen 2005: 184), og altså i lige så grad kunne forstås som et forsøg på at få indflydelse på de observerede situationer, som blot et ‘ungdomskulturelt’ islæt.

Overvejelser om genstandskonstruktion

Mit korte forstudie tegnede sig således som problematiseringer eller tematiseringer af forhold, som havde med organisering af gymnasial dagligdag at gøre. Hvordan ser *undervisning* ud? Hvad og hvordan karakterisere(r) de *situationer*, jeg observerer? Hvad er det for *autoritetsmarkeringer* og relationer, jeg ser? Og særligt: Hvad er det for et *rum* for undervisning, der etableres med den udbredte brug af computere og FRONTER? Og hvordan er dette *rum differentieret* eller muligt at indtage forskelligt for forskellige elever? Og *hvad* afgør, hvem der får lov til hvad? Forløbet gjorde det tydeligt for mig, hvor vigtigt det var at lære gymnasiet nærmere at kende – både det specifikke gymnasium, men også gymnasial terminologi: Moduler, studieretninger, pædagogisk råd, vicerektorer vs. inspektører, AT, AP, rullende skemaer, temaer vs. forløb. Endvidere havde koblingen undervisning i utraditionelle rum/IT og mulige elevpositioner i dette rum for alvor fanget mine opmærksomhed. Jeg markerer i

første omgang, at gymnasiet, trods dets placering i traditionelt byggeri allerede praktiserer en del af det de forstår som deres særlige profil og strategi – og at elever og lærere, når de taler sammen om den forestående flytning, synes enige om, at det bliver *spændende* for dem, men *svært* for de nye elever, der kommer direkte fra en traditionel folkeskole.

I forhold til den videre udforskning var det vigtigt for mig, fortløbende at reflektere, hvorfor disse forhold fangende min interesse, men særligt også i hvilken retning udforskningen skulle drejes for at give mening i forhold til mine overordnede kundskabsambitioner og forskningsspørgsmål.

Overvejelser om udforskningsstrategier

De to dage åbnede således også op for overvejelser om, hvilke udforskningsstrategier der bedst understøttede mit forehavende. Retrospektivt er det nok mest korrekt at formulere disse overvejelser, som nogen, der på ét plan implicit forstyrrede mit arbejde, og på et andet plan – i selve den konkrete udførelse og tilstedeværelse – ikke blev skænket mange tanker. Jeg forstår overvejelserne, som på den ene side forskerrelateret og på den anden side udforskningsrelateret. De forskerrelaterede overvejelser angik mig, min videnskabelige opdragelse og forståelse af videnskabspraksis, og i særdeleshed de uoverensstemmelser, der var at finde i min etablerede teoretiske position, som kom til syne ved anvendelse. De udforskningsrelaterede overvejelser angik så netop selve udførelsen. Dermed sagt, at ét er den formelle bestemmelse af, hvad jeg foretog mig i feltstudiet, et andet er den praktiske fornuft, der på flere planer styrede i selve udforskningen. Nedenstående overvejelser er et forsøg på at lade de relaterede overvejelser mødes, og er således rekonstruktioner af, hvilke kampe, der implicit forstyrrede udforskningen. De relaterer alle til grundlæggende diskussioner af, hvad det vil sige at udforske med særligt henblik på de udfordringer koblingen mellem etnografiske/antropologiske studier og poststrukturalistisk inspirerede subjektivitetsstudier udgjorde.

Forholdet mellem data produceret ved observation og ved interview/samtaler

Mine indledende observationer gjorde det tydeligt, at observation i en eller anden grad måtte kombineres med uformelle samtaler og mere formaliserede interview med både elever og lærere for at forstå nogen af de betydnings-sammenhænge og -strukturer, som jeg observerede udspille sig. På et mere metodologisk plan var relationen mellem observation og interview uafklaret. Den videnskabsteoretiske variation min teoretiske position i udgangspunktet var tegnet af, pegede mod flere mulige bestemmelser af relationen. Og særligt udgjorde spørgsmålet om, hvilken status jeg skulle tilskrive henholdsvis observationer og interviews, en udfordring. Det var åbenlyst, at der var forskel på data produceret henholdsvis gennem observation og interviews. Hvor observationsdata udgjorde sansedata, der krævede bevidst udvælgelses- og konstruktionsarbejde af mig, for at give mening, var tale i udgangspunktet forståelsesdata, der måtte fortolkes. Jeg fandt at begge typer data måtte relateres til hinanden for at mættes. Observationsdata vedrørte endvidere forhold, der var tilstede i de rum og relationer, jeg observerede, hvor taledata kunne relatere til alt mellem himmel og jord. Formodninger om typer af sammenhænge, der pegede i retning af fx socioøkonomiske forskelle (strukturerende forskelle overhovedet) eller policy, var ikke umiddelbart tilgængelige for undersøgelse i den skolenære kontekst. I stedet gav observationerne indblik i daglige organiseringer af skole, der kunne sige noget om de processer skole som praksis udgør. Tale gav mig mulighed for at oparbejde et blik for, at klasserummet og skolelivet ikke opfattes ens af skolens forskellige aktører (Lindblad og Sahlström 1998: 243) – både tvær- og intrakategorialt set. Gennem elevers tale kunne jeg endvidere til dels få indblik i individuelle forståelser og de organiseringer og bestræbelser de havde været inviteret til at deltage i på varierede måder. Tale forstod jeg dermed som muliggjort tale, og ikke blot – som det oftest blev forstået som i poststrukturalistiske studier – forhandlingsindlæg.

Således kunne det, der med Klettes ord var klasserumsforskningens forcer, elev- og procesperspektivet (Klette 1998: 15), understøttes af henholdsvis interview/samtaler og observationer. Men netop fordi, at klasserummet i den pædagogiske forvaltning af hverdag var sprængt, måtte enheden klasse måske nok bibeholdes i elevmæssig forstand, men ikke i rumlig forstand. Klasserum-

met udgør således ikke rammen om udforskningen, det gør *bygningen*. Endvidere var det vigtigt at huske på, at den rumlige organisering var af interesse, fordi den synes at sige noget om forskellige elevers varierede muligheder for adfærd. Det var altså muligt på baggrund af den rumlige organisering at udlæde forhold om elever.

Østergaard Andersen er med baggrund i Graham Nuthall (2004) inde på nogen af de samme forhold, når han fremhæver institutions- og klasserumsforskningens fortsatte mulige udvikling i retning af *“uafhængige og dybdegående studier af, hvad elever eller studerende lærer”, “opmærksomhed [...] mod at indhente informationer fortløbende, således at det er muligt at få øje på processer, udvikling og brud”*, og fokus på *“individuelle elevers og studenters erfaringer”* (Andersen 2005: 199). Endvidere tilføjer han et forhold af relevans for det videre analytiske arbejde, som på flere niveauer samler dette udforskningsarbejdes forståelse af og ambition for feltstudiet, nemlig fortløbende at undersøge mulige forbindelser mellem det, der hos Andersen benævnes ‘klasserumsaktiviteter’, ‘studentererfaringer’ og ‘studerendes læreprocesser’, og som i den konkrete udforskning former sig som ‘iagttagelige aktiviteter’, ‘historisk lagrede og socialt etablerede erfaringer’ og ‘subjektive og konkret læreprocesser’. Særligt påpegnings af, at disse forhold bør relateres, men holdes adskilte for så vidt, at relationen ikke er givet, men netop må afsøges, karakteriserer det videre forløb.

Mellem tid og krænkede adfærd i udforskningen

Endvidere var det klart, at det ikke var de enkelte situationer, jeg observerede, der var af interesse, men snarere forhold, der gik på tværs af situationer, og således havde blik for variation, forandring, faser – og selvk klart også stabile faktorer. En sådan ambition, åbnede op for spørgsmål om, hvilken nærheds- og detaljeringsgrad, der var nødvendig i udforskningen, og i særdeleshed også både konkret hvordan og hvor længe en sådan udforskning skulle stå på. Det var åbenlyst, at observatørrollen umiddelbart var *“en mærkelig ikke-tilstedeværende tilstedeværelse”* (Øland & Andersen 2003: 50), som jeg måtte øve mig i, men også vænne den observerede omverden til. I dette lå der en erkendelse af, at det krævede *tid*, hvis jeg på en eller anden måde skulle over på den anden

side af den umiddelbare gensidige nysgerrighed, men også hvis jeg skulle lære at forstå *“de konkrete former for indforståetheder som gør sig gældende i alle former for sociale miljøer – fx. i skoler og uddannelsesinstitutioner”* (Øland & Andersen 2003: 51). I forlængelse af tidsspørgsmålet pressede en overvejelse af forskningsetisk karakter sig på: Hvor længe skulle jeg opholde mig på skolen, for at kunne sige noget, og hvor længe kunne jeg tillade mig at opholde mig der? Borgnakke skriver et sted, at *“[s]uper-korte varianter af et feltarbejde, et analytisk forløb eller en kvalitativ undersøgelse af hverdagsliv er krænkende kunne man sige. Superkorte varianter krænker nemlig det kvalitative grundlag, måske krænkes endog selve (hverdagslivs)grundlaget”* (Borgnakke 2004: 226). Heri lå både en metodologisk pointe om karakteren af kvalitativt arbejde, og en pointe om, at hverdagslivet – min genstand – kunne krænkes.

Selvom jeg måske nok ikke forstod denne mulige krænkelse på helt samme vis som Borgnakke, rørte den alligevel ved et forhold, som jeg var uafklaret med: På trods af at have forladt broderparten af min teoretiske skoling i post-strukturalistisk inspirerede tænkemåder, var jeg stadig opdraget til at fortolke fx informanternes tale som forhandlings- og positioneringstale, der opstod i og med interviewsituationen (Davies og Harré 1990, Staunæs og Søndergaard 2005: 55). Mens den etnografiske, antropologiske og dermed i denne sammenhæng genstandsnære tilgang gik i retning af realistisk konnoterede forståelser, og derved lod både observationer og tale sige noget om *noget*, der snerpede mod virkelighed, men også mod noget, der i længde og storhed afspejlede hverdagslivsgrundlaget, gik de poststrukturalistisk inspirerede udforskninger i højere grad i retning af både at markere sig *i mod* det jeg vil kalde en ‘realistisk stråmand’ og i *retning* af kompleksitetssensitive³⁶ studier. Den ‘realistiske stråmand’ består i en kategorisering af en type forskning som virkeligheds-konstaterende eller som ‘realistisk’. *“Med en realistisk tilgang nærmer man sig virkeligheden som et stabilt sæt af afgrænselige fænomener, noget ‘derude’, der lader sig konstatere, udforske og beskrive – ofte med henblik på en bestemmelse af*

36 Thomas Højrup fremfører (gennem Hjemslev) denne kritik af den såkaldte kompleksitetssensitivitet: *“Hjemslev peger her på den udbredte epistemologiske misforståelse, som siger, at ‘induktive’ metoder skaber teorier, der er følsomme overfor det empiriske stof, mens ‘deduktive’ fremgangsmåder ikke kan skabe teorier, der er følsomme overfor et empirisk stof. Hjemslevs pointe er, at det forholder sig omvendt, hvis vi anskuer det videnskabelige arbejde som en teoriehistorisk proces”* (2002: 684, note 53)

funktionsdynamikker og dermed potentielle forudsigelser om, hvilke mulige bevægelser og ændringer, fænomenerne fremtidigt ville kunne foretage, eller bringes til at fortage” (Staunæs og Søndergaard 2005: 52). I stedet forstår poststrukturalistisk inspirerede udforskningsmåder sig som virkelighedsreflekterende (fx Staunæs og Søndergaard 2005: 51), og anti-realitiske.

Men hvordan både være ikke-krænkende og anti-realistisk? Og hvordan undgå at være realistisk, når man over tid synes at lære sine informanter at kende? Over tid trængte det sig på, at faktisk forstod det mine informanter sagde som både muliggjort tale og som sandt og sigende – dermed ikke sagt entydigt! Ikke blot som forhandlings- eller positioneringsindlæg, og ikke blot i forhold til, hvad der aktuelt eller i situationen var ressource. Fremadrettet var det tydeligt, at dette forhold måtte afklares, og da jeg i stigende grad forstod den anti-realistiske position som krænkende i sig selv, var der ingen hjælp at hente fra den front.

Kapitel 4 – Rekonstruktion af feltstudiet

Min hovedundersøgelse præsenteres faktuel i forhold til mit løbende arbejde med at producere data. Der er tale om en bred, forskelligartet dataproduktion, og jeg præsenterer i kapitlet de forskellige forholdemåder, der forårsager dette – og de forskellige begrundelser herfor. Således beskriver jeg de forskellige observatørroller, jeg har indtaget, og til tider var nød til at indtage, arbejdet med overhovedet at blive og være observatør, valg af elevrepræsentanter, interviewovervejelser, løbende tematiseringer og udforskningsstrategier og –måder. Endvidere præsenteres de sociologisk inspirerede overvejelser, jeg allerede under mit feltstudie løbende gjorde brug af – både som med- og modspiller, og særligt i relation til overvejelser om interview og den relation jeg uvægerligt indgik i med mine informanter. Implicit viser kapitlet, hvilken rolle min tværteoretiske position spillede i det konkrete fortolknings- og konstruktionsarbejde, mine løbende overvejelser over forskningsdesign og systematik, samt de problemer udforskningen gav anledning til. Kapitlet udgør dermed en forbindelseslinje mellem mine præliminære teoretiske antagelser og konstruktioner, og mine analyser. Når det er sagt, har nærværende kapitel også en anden vigtig funktion: Det er her mit feltarbejdes rammer præsenteres. Således præsenteres Ørestad Gymnasium, mine informanter og datamaterialets omfang og type. Gennemgangen af min fremgangsmåde er dermed lige så meget at forstå som præsentationen og den præliminære konstruktion af min genstand.

Feltstudie – møde med bygning, lærere og elever

Jeg gjorde mig mange overvejelser om, hvor jeg med fordel ville kunne udføre min hovedundersøgelse, men havde ingen faste holdepunkter i form af fx eksplicitte geografiske, demografiske, sociale og/eller økonomiske faktorer at begrunde udvælgelsen med. Principielt kunne jeg, som mit opdrag var formuleret og som min (tvær-)teoretiske position tog sig ud, udføre mit feltstudie på alle landets gymnasieskoler. Så da mine overvejelser vedvarende vender tilbage til den nysgerrighed jeg havde på, hvordan Ørestad Gymnasium, som jeg kort stiftede bekendtskab med det i gamle, nedslidte lokaler, ser ud i nye, store, ganske anderledes lokaler, bliver det Ørestad Gymnasium, jeg vælger at kontakte.

Den 18. juni 2007 skriver jeg en mail til den lærer, hvis undervisning jeg fulgte over to dage på det gamle Ørestad Gymnasium, med en forespørgsel om at måtte observere hans kommende 1.g-klasser i den nye bygning. Han vendte hurtigt tilbage med en positiv tilkendegivelse. Først derefter kontaktede jeg rektor Allan Kjær Andersen om lov til også at udføre min hovedundersøgelse hos dem. Igen positiv tilbagemelding. Den noget nær uproblematisk adgang til og tilgang til observationslokalitet, er kendetegnende for den velvilje og åbenhed, jeg efterfølgende oplevede på alle mine forespørgsler. Kun to typer deltagelse var jeg forment adgang til: Lærernes teammøder (rektors begrundelse var til en start, at de nye lærere skulle have lov til at møde deres teams uden indblanding eller overvågning, efterfølgende var møderne markeret som lukket land), og, om end af andre grunde, en lærers samtale med pædagogikumcensorer, der evaluerede hans afsluttende forløb (på trods af at lærer selv inviterede med ind – ‘Det var ikke efter bogen’, ifølge den tilsynsførende).

Jeg påbegynder mit hovedstudie den 6. august 2007, samme dag som 30 nye lærere og én uge før de nye 1.g'ere dukker op. Jeg deltager i det ét uge lange introforløb for de nye lærere, hvor der introduceres til bygning, stedets vision, mission, mødekultur, AT/AP, tværfaglighed, IT og fagteams etableres og startes op. Fordi introforløbet tager form af fællesaktiviteter (undtagen de teammøder, rektor ikke ønskede, at jeg deltog i), og fordi ingen af gode grunde endnu har styr på, hvem alle er med 30 nye lærere, er min opstart, som observatør, præget af, at jeg ikke skiller mig voldsomt ud fra de øvrige nystartede

lærere. De fleste henvendelser, jeg får, er fra lærere, der netop tror, at jeg er ny kollega. Og de fleste nye lærere, synes da også at være på alder med mig. Det er et ungt lærerkollegium. Senere skal jeg erfare, at flere er nyuddannede, men at endnu flere har søgt Ørestad Gymnasium for at få lov til at eksperimentere mere med undervisningen end de fik på deres tidligere arbejdssteder, og for at få 'lov' trods manglende anciennitet i systemet.

Mandag den 13. august 2007 starter de nye 1.g'ere op. Jeg vælger at følge min *gatekeeper* til trods for, at han allerede da jeg kontaktede ham gjorde opmærksom på, at han kun skulle have alle 1.g-klasserne i latindelen af AP. Og så altså deltage i introugen, hvor han har ansvar for klassen 1.h. Med de få erfaringer, jeg gjorde mig i mit forstudie, beslutter jeg hurtigt at blive i 1.h. Det er elevperspektivet, der er mit erklærede udgangspunkt, og dermed er det primært af interesse, hvilke varierede bestræbelser, de så at sige udsættes for. Klassen består af 31 elever (16 drenge & 15 piger), og har studieretningen Samfundsvidenskabelig 2. Det vil sige Samfundsfag A, Matematik B og Mediefag C som kreativt fag. Studieretningen præsenteres i Lectio, som følger:

Samfundsvidenskabelig 2: Studieretningen giver dig mulighed for at kombinere samfundsfag og matematik med medier og kommunikation. Du arbejder med samfundsmæssige forhold, både nationalt og internationalt, hvor matematik kan inddrages til at belyse udviklinger i økonomi og politik. Mediefaget giver dig redskaber til at analysere levende billeder, og samtidig udgør det en kreativ udfordring. De 3 fag i samspil giver dig mulighed for i dybden at opleve og vurdere de informationer og påvirkninger, du møder som bruger af medierne. Du får derudover konkret indsigt i film og tv produktion i praksis gennem egne produkter og samarbejde med partnere i medieverdenen.

Jeg designer hovedundersøgelsen, så den falder i 3 faser, hvor aktiviteter indimellem overlapper hinanden, når det fx har været svært at få aftaler i hus med elever og lærere om interviews. Jeg er altså på skolen uden for 'faserne'. Undersøgelsesdesignet ændrer sig undervejs, men ender med at bestå af 1½

måned observation ved skolestart i august, 1 måned observation i april/maj umiddelbart før de første eksamener og enkelte eksamener i juni, og til slut 1 måned ved skolestart i 2.g, hvor jeg primært interviewede (se Bilag II for uddybende oversigt). Jeg søgte ikke med dette undersøgelsesdesign at konstruere et udviklingsforløb som sådan endsige at postulere, at der var tale om ét forløb, der observeredes i forskellige genkendelige faser. Snarere konstruerede jeg de tre faser, som udgørende tre forskellige forløb, der alle havde særlige karakteristika både hvad angår elevernes udvikling, som elever, min relateren til dem som forsker, deres relateren til mig som mere og mere fasttømret gruppe og samtidig individuerede elever, mit projekts mere og mere fokuserede og fremskredne karakter, etc. Denne konstruktionen var et metodisk greb for så vidt, at man helt nøgternt kan sige, at der var tale om den samme klasse, samme forsker, samme gymnasium, samme reform, samme 'tid'. I og med det fastholdes, at hvert nedslag er særligt, åbnes der dog op for en dynamik, der kan hjælpe til at konkretisere disse ellers tilsyneladende samme, konstante størrelser: Hvad er det for situationer der *kan* opstå nu? Bliver de mere åbne, jo mere vant til min tilstedeværelse de bliver? Hvordan har de lært at forholde sig til indledende usikkerheder, vanskeligheder, uoverensstemmelser? Hvad gør de nu? Og hvad er de dermed blevet? Endvidere hjalp det langstrakte forløb (mit forløb hos dem) mig til at se, at ting ikke bare *var*, at elever ikke bare *var* (eller blev), at skolen ikke bare *var*, at regler ikke bare *var*. Mange forhold kunne forventes forandret – nogen gange fra uge til uge.

Konkret følger jeg de fag, klassens studieretning består af, samt historie, fysik og dansk. Jeg fravælger sprogfagene, fordi klassen her er delt, og idræt ser jeg indimellem på udefra kantinen, hvorfra man kan følge klassen, når de er i gymnastiksalen, men deltager ikke. De idrætsmoduler, hvor de er 'ude i terrænet' på crosscykler, spiller fodbold eller andet, deltager jeg ligeledes ikke i. Det er bygningen, der udgør rammen for, hvad jeg deltager i. Jeg spørger på intet tidspunkt elever om jeg kan komme med dem hjem eller til fritidsaktiviteter, og jeg følger dem ikke i Fields eller DøgnNetto, når de køber ind og lignende. Det eneste tidspunkt jeg taler med elever og lærere uden for skolen, er når jeg møder dem til og fra skole i metroen. Efter det første observationsforløb udvælger jeg 6 elever (3 piger og 3 drenge), som jeg har en indledende fælles

samtale med, og derefter interviewer 3 gange hver i forløbet (se senere for udvælgelseskriterier og overvejelser om interviews).

Mit materiale udgøres således af observationer af 40 moduler af 100 minutter (hvoraf 2 moduler er observeret i en anden klasse), registreret og nedskrevet i feltdagbøger, opdelt i feltnoter (beskrivelser af moduler, episoder i klassen, frikvarter, metroen) og egne regibemærkninger/analytiske noter. Alle noter blev gennemlæst efter en dags observationer, hvor jeg tilføjede fakta eller situationer, der ikke var udførligt beskrevet i noterne. Endvidere blev centrale episoder og dage skrevet igennem. Feltnoterne er således opdelt i dage: i skolen med henblik på tid, sted, aktivitet og deltagere, og ellers markeringer af fx 'efterfølgende refleksioner over dagen', 'på vej hjem i metroen'. Endvidere består mit materiale af optagelser og udskrifter af alle interviews med elever og de af klassens lærere, jeg også interviewede, samt interview med skolens rektor Allan Kjær Andersen. 24 interviews i alt. I øvrigt adskillige dages rumobservationer, hvor jeg noterede rummelige karakteristika og rumbrug, samt uformelle snakke om løst og fast med både elever, lærere og rektor. Endvidere havde jeg adgang til Fronter og Lectio, hvor jeg fik adgang til information om lærere, elever, lokaler, de rullende skemaer, undervisning, mødetider og aflysninger, klassens karakterer til og med 2.g, alle 1.g'erenes besvarelser om opstarten på Ørestad Gymnasium til Studievejledningen, Ørestad Gymnasiums hjemmeside, materiale udleveret i undervisningen og enkelte skriftlige hjemmearbejder fra grupper og informanter. Efter feltstudiets afslutning interviewede jeg endvidere kontorchef for København Kommunes Børne- og Ungdomsforvaltning Planlægningsenhed Robert Bergstedt, som var gymnasiets ophavsmand.

At blive og være observatør

Min opstart i den nye bygning er således præget af tre parallelle begyndelser: Gymnasiets i ny bygning, de nye 1.g'ere opstart og min egen opstart, som observatør. Det var således en begyndende etablering af skole, jeg observerede. Visse forhold har formentlig synet karikeret, uklare, forvirrende, fordi de endnu ikke havde fundet deres form. På den anden side var det netop dette forhold, at alting virkede som i sin vorden, der gjorde stedet interessant for udforskning. Alle forhold kunne vendes og blev vendt, i det hele taget, blev der

talt meget om stedet både blandt elever og lærere, og der var evige ændringer af rutiner og arbejdsgange – nogen gange fra besøg til besøg. Ingen tabuer, men en bunke ikke-ekspliciterede forhold, som jeg først i min senere udforskning forstod en lille smule mere af.

Mine observationer er foretaget på et tidspunkt præget af mere end fordobling af lærerkollegiet, det samme gælder elevtallet, hvor 348 elever til 12 spor er optaget til start i 1.g. Det bliver hurtigt tydeligt, at den intimitet og det kendskab, der var mellem lærere og elever, og elever i forskellige klasser og årgange, synes væk. Den ny bygning er netop ny, og ikke indtaget af dens indbyggere. Og det er ikke hvilken som helst bygning at indtage, men en bygning, hvormed der er forsøgt tænkt undervisning i radikalt anderledes miljøer end hidtil – og ikke blot undervisningen, men også de sociale forhold på skolen skal organiseres anderledes: Lærerne har intet lærerværelse, men forventes at spise, forberede sig og tale løst og fast med kollegaer under forhold som også gælder eleverne: Ude i miljøerne. Rektor har intet kontor, men et skrivebord placeret i storrumskontoret, hvor også det øvrige administrative og ledende (økonomi og prorektor) personale sidder. Eleverne kommer til en skole, hvor de ikke har et stamklasselokale.

I dette rum (og virvar) skal jeg øve mig i at være og blive observatør; øve mig i at *se*. Som Bo Eneroth (1994) fremhæver, er et af grundproblemerne med observationsdata, at det er sansedata, og at data således uundgåeligt er ladet med en vis grad af betydningstilskrivning fra forskerens side. Arbejdet med at observere, gik således ud på, hvilke *kneb* (Eneroth 1994: 108), jeg kunne anvende for at gøre det observerede til det Eneroth kalder materielle forhold og dermed ikke allerede (af udforsker) betydningstilskrevne forhold. Eneroth nævner 4 forskelligartede *kneb*, man kan anvende til dette formål: forstillet ligegyldighed overfor det man udforsker, at skabe fysisk eller psykisk distance til det man udforsker ved fx at trække sig fysisk væk eller at gøre sig fremmed, at observere ukendte sammenhænge eller ved at sørge for at man ikke er involveret i det man indsamler data om.

I mit tilfælde var jeg allerede fra start distanceret (psykisk) fra eleverne, observerede til dels nye sammenhænge (for alle de involverede) og var netop ikke involveret. Alligevel havde jeg brug for andre *kneb* for overhovedet at kunne se ud over de skolede logikker, jeg selv var skolet i: 'Hold nu mund', 'Hvem lærer

noget her?'. På en gang ny og fremmed for de gymnasiale logikker og praktikker, og dog familiær med skoleformen, tvistede jeg de fire simple kategorier, jeg noterede i forhold til for at nedbryde og adskille det jeg så: Tid, sted/rum, aktivitet, deltagere. Inspireret af Norbert Elias' essay *An essay on Time* (2007), spurgte jeg til hvad 'tid', gør *muligt* (tid som sekvenser, før, nu, fremtid, koordinering af møde mellem flere, indramning af gymnasietiden som særlig, stress i forhold til kausale forestillinger om, at "I skal præstere nu, for at blive til noget fremover"), hvad 'rum' gør muligt (at mødes særlige steder på særlige måde i særlige mængder) og hvad 'aktiviteter' koblet med 'deltagere' gør muligt (at lytte, at tale, at spørge, at svare, at gå, at sidde stille, at bestemme på særlige måder). Alt sammen for konkret at kunne konstruere institution og de institutionelle subjektiveringsbestræbelser, som udtrykt i termer af tid, rum, aktiviteter og relationer. Disse forhold udgør min systematik i alle mine observationer, men har også fungeret som en måde at reflektere over erfaringer opnået i min omgang med dagligdags skolegang.

Observatørroller

Arbejdet med at distancere sig, synes ikke at kunne adskilles fra, hvad de undersøgte foretager sig, og dermed fra, hvilke observatørroller, der er mulige at indtage i udforskningen. Som Eneroth redegør for, er der adskillige mulige måder at gå til observationen på; måder som kan inddeles i fire roller, som jeg alle på forskellige vis, har gjort brug af: Deltagende observation, direkte observation, kvalitative eksperimenter og selvobservation. *Den deltagende observatørrolle* implicerer at give sig af med de samme handlinger, som de andre involverede (Eneroth 1994: 117). Når elever modtager undervisning, modtager jeg som deltagende observatør også undervisning. Når elever fx går i gruppearbejde eller har frikvarter, må jeg benytte mig af *direkte observation*, og bliver mødt som sådan. Disse to observatørroller er præget af, netop at kunne observere forhold, der er styret af andre, og hvor jeg som observatør må tilpasse mig observationssituationen og optræde strategisk for at få adgang til data.

Men der er også andre observatørroller at indtræde i, som kan siges at være mere aktive, nemlig de former Eneroth benævner 'selvobservation' og 'de kvalitative eksperimenter'. *Selvobservationen* er en observationsform, hvor ob-

servatøren observerer egen handlemåder, reaktioner, etc. Udøvelsen af denne observationsrolle kommer jeg ind på senere i dette kapitel. *De kvalitative eksperimenter* beskriver Eneroth som stående i modsætning til direkte observation, og går ud på at sætte fx sine informanter i anderledes situationer end vanligt, hvor observationen vil gå på at registrere, hvorledes disse reagerer. To af mine adfærdsmåder kan forstås som forsøg ud i 'kvalitative eksperimenter'. Som allerede nævnt tidligere oplevede jeg Ørestad Gymnasium som et meget talende sted: Både elever og lærere var meget talende og reflekterede over stedet, bygningen, de nye rutiner. Jeg valgte allerede meget tidligt – faktisk allerede efter lærernes introuge – at forsøge at bruge dette forhold. Under introugen oplevede jeg flere henvendelser fra lærere, der efter at have fundet ud af, at jeg ikke var ny lærer, men ph.d.-studerende, ville have mig til at vurdere et oplæg, vi lige havde overværet om fx AT eller innovation, forhold ved bygningen, de varierede undervisningsformer, etc., eller som selv havde kommentarer til samme, og bare lige ville sikre sig, at jeg havde overvejet dette og hint. Disse henvendelser interesserede mig, idet de var oplysende om, hvad den enkelte lærer havde opmærksomhed på, men ind imellem indikerede henvendelser også, hvad der var utilfredshed med og kampe om i lærerkollegiet. Da henvendelserne altid kom *mellem* aktiviteter, forsøgte jeg under store dele af feltstudiet at afsætte tid til, mellem mine egne aktiviteter, at være til *rådighed* for henvendelser. De fleste uformelle aftaler med lærere er kommet i stand på denne måde, og har givet mig indblik i alt fra lærerlige hierarkiseringer mellem klasser, studieretninger og elever på skolen, over utilfredsheder og overvejelser om ledelse og administration til sociale omgangsformer mellem lærerne, når de var flere og fx slog sig ned og drak kaffe eller spiste frokost med mig. Megen af den data, jeg producerede på denne måde er ikke direkte anvendt i mine analyser, men lå under hele udforskningen som et informerende baggrundstæppe. En anden måde at producere data på, der også gav mindelser om et kvalitativt eksperiment, var min anden interviewrunde med elevinformanter, som omhandlede deres forhold til bygningen. I denne runde bad jeg dem vise mig rundt i bygningen, enten i forhold til, hvordan en dag forløb eller i forhold til at vise mig steder de godt kunne lige at opholde sig. De seks elevers reaktioner på denne 'opgave' var meget forskelligartet, og det at de skulle handle og ikke kun tale, skærpede mit blik for deres orienteringer i skolen. Én viste mig

motionsrummet i kælderen, en anden smutvejene uden om den store svungne trappe i midten af bygningen, hvor alle kunne se dig og følge med i, hvad du foretog dog. Én viste udelukkende, hvor hun opholdt sig i frikvartererne og én viste mig, hvor han tog sig en stående slapper, når han havde brug for lidt fred for den konstante synlighed – dog uden at trække sig væk og ud i periferien, men stadig kunne følge med i skolens liv. Dette kvalitative eksperiment hjalp mig til at se, hvordan elevernes individuelle forløb også gav sig udslag i forskellige forhold til og bevægelser i rum.

Klassen jeg kom til at følge, påtalte ikke min tilstedeværelse før hen på den første måned. Her bliver det tydeligt, at jeg var gæst på skolen og ville et eller andet med dem. Og jeg forbliver den mystiske gæst gennem hele forløbet. Jeg har noteret, at jeg finder positionen 'observatør' i dens forskellige afskygninger ensom, og på sin vis understreger den dobbelte opstart, og dermed alle de etableringer, jeg observerer, at jeg ikke hører til nogen steder. Og fordi jeg gennem store dele af forløbet indtræder i skiftevis en deltagende og direkte observatørrolle, er jeg under store dele af forløbet afhængig af, at nogen kontakter mig eller vil fortælle om det, når jeg spørger.

Og dog er det selvklart vilkåret som observatør, at det jeg *har* adgang til, er synlige kroppe i synlige rum. Jeg er henvist til at være deltagende med eleverne, når de modtager undervisning, men som den *anden* voksne. Jeg sidder stille, jeg har i og med min manglende deltagelse mulighed for et overblik, der ikke er de involverede forundt. Det betyder dog også, at det jeg *ser*, er begrænset til, hvad der sker i min nærhed, hvad der bliver sagt tilstrækkeligt højt til, at jeg kan høre det og ofte til hvad den ene (læreren) blandt de mange gør. Lige meget, hvor længe jeg opholder mig et sted, vil der være ting jeg ikke ser, ikke kan se. Som da jeg i over to timer sidder i samtale med en lærer i et af de få glasbure i periferien, og ikke ser den scene, der udspiller sig bag min ryg undervejs: En gruppe elever samler sig i spise-frikvarteret om et bord i en korridor omgivet af glas, beder en bordbøn og spiser frokost sammen. Denne observation ville, om jeg havde gjort den selv, være første gang jeg observerede en gruppe elever, der frivilligt, sammen i (spise)frikvarteret trak sig ud i periferien af bygningen for at gøre noget sammen: bede og spise.

Mange andre erfaringer peger på, hvorledes materialet ikke kun bliver til ved egen (forskers) viljeskraft og perspektiv. Personer kan eksplicit bede om

ikke at blive citeret for ting de har sagt eller gjort, de kan unddrage sig opmærksomhed ved ikke at vende tilbage på forespørgsler om observation, interview eller nægte at stille op til samme. Fx kan de fremskrive sandsynligheden for at blive genkendt trods anonymisering i analyserne, som matematiklæreren, der end ikke ville fortælle i overskrifter, hvilke frustrationer, der fik ham til at søge væk fra Ørestad Gymnasium allerede efter to års virke som lærer. Eller som kontorchefen i forvaltningen, der fremhævede sin egen position og rolle i etableringen af Ørestad Gymnasium gennem fortællinger om magt og magtfulde relationer, og hver gang understregede 'at det ville han ikke citeres for at have sagt'. Både elever og lærere kan møde forberedte op til interviews med utilfredsheder de har diskuteret med medelever, eller selv har overvejet, så som at skolen er for kold eller for varm, at der er utilfredshed med kameraer, de administrative forhold, at det er 'tarveligt med gennemsigtige ruder i idræt' etc.

At være skrivende observatør

At være observatør, vil også sige at være skrivende. Allerede tidligt stod det klart, hvor vigtigt det var at kunne alle elevernes navne. Det bliver efterfølgende vigtigt at kunne se, hvem der sagde hvad – også tidligt i forløbet. Heldigvis overværede jeg en del navnerunder og -lege, som gjorde, at jeg stort set kunne hele klassens navne efter den første uge. Jeg optog kun interviews og møder, ikke undervisning, hvor det i højere grad gik på at beskrive handlemåder og episoder, end minutøst at huske sekvenser. Jeg skrev altid feltnoter i undervisningen, hvilket ikke udgjorde en anden aktivitet end elevernes omkring mig – om de så skrev med hinanden på søgebjælken på deres MAC, tog noter eller spillede computerspil, var deres fingre optaget af aktivitet. Eksplicitte ytringer om 'Hvad skriver du ned?', 'Skriver du, at vi larmer?', etc. forekom primært, når jeg i et frikvarter skrev videre og de rejste sig. På den led, havde mine skriverier ikke ensartede virkninger. Nogen gange bemærkede ingen min skriven som anderledes end det de selv foretog sig, andre gange forstyrrede det gruppearbejder og mindre gruppers diskussioner i det hele taget, når deres egen aktivitet netop var en anden, og min rolle som observatør altså qua deres aktivitet var deltagende eller direkte observerende. Over tid forsøgte jeg

dog at vente med at skrive ned til jeg sad for mig selv (så vidt det nu kunne lade sig gøre) eller når jeg sad i metroen hjem.

Inde i forløbet havde jeg udviklet en klar fornemmelse af, hvornår og særligt hvor jeg tog hvilke noter. I modulerne tog jeg feltnoter, som primært havde karakter af beskrivelse (deskriptive noter) i forhold til de temaer, jeg udforskede i de pågældende moduler, placeringer i rum, brudstykker af samtaler, kommentarer og forholdemåder. Mine egne personlige kommentarer og refleksioner markerede jeg med et 'EB:'. På vej hjem i metroen, hjemme og på kontor skrev jeg episoder eller samtaler ned, der var foregået uden for modulerne eller som ikke var udførligt nok beskrevet i mine feltnoter. Det sted, jeg fandt det mest produktivt at opholde mig, når jeg skulle reflektere *over* mine observationer eller skulle planlægge *kommende* observationer, var dog i skolens kantine, mens alle andre var til undervisning. Gerne efter frokost, hvor alle var mødt ind, der skulle møde ind for dagen, og hvor ingen endnu havde fri. Her tegnede og fortalte jeg for mig selv, foretog rumobservationer og var stadig til *rådighed* for eventuelle forbipasserende, som gerne ville tale.

Lidt inde i mit andet forløb – i april/maj/juni 2008 – begyndte denne systematik i, *hvor* jeg foretog *hvad*, at bryde sammen. Jeg havde svært ved at adskille mine refleksioner markeret med EB: fra mine beskrivelser af, hvad jeg så. Jeg tog dette som et tegn på, at jeg ikke længere kunne *se* med de regler og fokuspunkter, jeg havde opstillet for mig selv. Endvidere flød koreografien i de enkelte forløb efterhånden sammen for mig. Forhold fremtrådte ikke distinkte for mig på samme måde, som jeg havde oplevet det i begyndelsen af forløbet. Og måske blev der ikke længere *talt* så meget om stedet som ved starten af skoleåret – der var måske nok blevet mere tavst i dagligdagen.

Endvidere synes mit blik over tid at ændre sig. I et samspil mellem hukommelsesrester, erfaringer med genstand og erfaringer med netop materiale danner sig i stedet mønstre, som ikke umiddelbart er observerbare i nedslag, men over tid. Hvorfor opholder stort set ingen sig i periferien? Hvorfor tales der påfaldende enslydende om bygningen? *Er* undervisningen varieret? Hvorfor er det altid drengene, der står forrest og længst ude i rummet ved gruppefremlæggelser, og pigerne der danner baggrund, skriver på tavlen og styrer computeren? Hvorfor bliver kun drenge spurgt i timerne uden at have markeret? Herfra begyndte mit fokus i stedet at snævre sig ind. Jeg begynder at tematisere

mine observationer og koordinere disse med mine interviews. Mit første tema var rumbrug, hvor jeg som nævnt fik mine 6 elever til at vise rundt på skolen, som de brugte den i løbet af en almindelig skoledag. Og andet tema var køn, hvor jeg samlede henholdsvis drenge og piger til gruppeinterviews om køn (se mere herom Overvejelser om interview og under de enkelte tematiseringer).

At blive og være observerende krop

At være observatør var i mit tilfælde ikke kun at være seende og skrivende. Uden egentlig at have besluttet mig for det, kom flere og flere af mine observationer til at omhandle de fysiske handlemåder jeg mere eller mindre var tvunget til at udføre, og deres indvirken på min krop – altså selvobservation, ifølge Eneroth (1994: 110). Dette fokus på egen forskerkrop var et tema i den feministisk inspirerede del af mit teoretiske bagland ofte med inspiration fra Haraway (1991), og i den socialkonstruktionistisk inspirerede etnografi som fx Amanda Coffey (1999) udførte, men begge havde tendens til at handle mere om det udforskende subjekt, end om, hvad de kropslige erfaringer, så at sige kunne bruges til. Jeg har således ikke spekuleret alverden over, hvad jeg skulle lægge i episoder som hujen, når jeg trak af sted med en af drengene til interview, deres megen tale om mit tøj og min læderjakke, de små episoder der selvfølgelig opstod med elever, der skulle prøve mig af, høre om jeg kunne huske deres navne, jokede med, at jeg noterede om de larmede eller ej, etc. I stedet forsøgte jeg med de selvobserverende elementer at fokusere på, hvad min egen færden og handlen, min egen rolle som seende, gående, siddende og som set på, kunne lære mig om bygning og det at gå i skole: om at *modtage* undervisning. Med Goffmans ord, forsøgte jeg i fysisk forstand at sætte mig i elevers sted (Goffman hos Prieur 2002b: 139), ikke bare for at agere deltagende observatør, men for at observere mig selv i disse sammenhænge.

Umærkeligt begyndte jeg at tælle trappetrin (122 fra stue til fjerde sal), overveje om jeg nu alligevel *skulle* ned i stueetagen og have en kop kaffe, velvidende at næste undervisningsmodul foregik på samme etage, som jeg allerede opholdte mig på – oppe i bygningen. Jeg begyndte at blive øm bag i af at sidde ned hele tiden, og mine ben begyndte at værke og blive urolige efter et par mo-

duler. Min opmærksomhed gled ind imellem ud, når en lærer talte længe og jeg fulgte i stedet livets gang i gangene udenfor. Jeg så ikke ud af vinduet – ud i verden, som da jeg var barn og gik i skolen, men ind mod bygningens midte, hvor andre elever sad, gik, talte, modtog undervisning. Jeg begyndte at placere mig på bagerst række i holdlokalerne, hvilke hurtigt affødte bemærkninger fra de drenge, der også sad der: “*Nå, der er en, der også har gået i folkeskole ...*”, og vidste aldrig i hvilket lokale næste modul foregik i. Overvejelser, handlemåder og reaktioner, som pudsigt nok minder om dem Ehn & Löfgren beskriver i forbindelse med deres studie af ‘doing nothing’ – fx at stå i kø ved et busstoppested:

Interestingly, while trying to observe people in such situations we found ourselves caught up in boredom and restlessness that emanated from our subjects. We found ourselves losing our concentration, our thoughts began to wander, and we forgot what we were there for and started thinking of other things. After all, nothing seemed to be happening, unlike situations where others are doing something – as, for example, after the waiting is over. (Ehn & Löfgren 2010: 12).

Endvidere kom jeg ikke uden om at forholde mig til, hvordan jeg bar mig selv ind i udforskningsarbejdet på besværlige og uordentlige måder. Som bedste eksempel kan nævnes mit problem med at overholde mødetider (om morgenen). Min vejleder havde givet mig én reprimande med på vejen, nemlig at “en feltforsker aldrig kommer for sent”. Det gjorde jeg. På 1.g’ernes første skoledag. Det var heller ikke uofte, at jeg selv som gymnasieelev ikke nåede mine morgentimer. Men i dette forløb var det både første og sidste gang jeg kom for sent. Og jeg nåede da at høre den sidste del af rektors velkomsttale. Heldigvis blev den lagt online i sin fulde længde efterfølgende. Det var dog ikke sidste gang, jeg kom susende ind i klassen 8.01 med de andre elever, der også halsede fra metroen. Jeg måtte erkende, at jeg fik det ligesom flere af eleverne synes at have det omkring mig: Skole er ikke et sted man opholder sig et unødigt sekund i – og det selvom, jeg faktisk var på arbejde.

Udvælgelse af elevinformanter/repræsentanter

Mine 6 elevinformanter er udvalgt på baggrund af den første 1½ måneds observationer i forhold til, hvordan eleverne indbyrdes og delvis af lærerne blev positioneret eller positionerede sig som 'dygtig' (Janus), 'dum' (Amalie), 'dygtig-men-drenge-pige' (Julie), 'stille-men-vred' (Anders), 'aktiv-erfaren' (Natasja) eller 'på-sidelinien-men-af-valg' (Ardian). Kriteriet var, at jeg ville indfange en *variation* i klassen for at høre og have blik for så forskellige positioner i klasserummet, som muligt. Denne variation er empirisk funderet, og altså ikke analytisk funderet i forhold til fx baggrundsforhold og alder, og som sådan fortager jeg udvælgelsen af de seks i forhold til *interne* distinktioner og forskelle. I første omgang var jeg på udkig efter eksplicitte tilkendegivelser overhovedet, der drejede sig om det man kunne konstruere som udtryk for kategoriseringer. Altså sætninger som: "Hvor var det bare dumt sagt!", "Han er dygtig". I anden omgang var jeg på udkig efter episoder, der indikerede, at nogen gjorde eller sagde noget, som andre blev overrasket over. Som da Amalie som den eneste i en gruppe sammen med tre drenge kan regne en matematikopgave ud, og på ingen måder lykkedes med at overbevise dem om, at hun har ret. Eller som mig, der aldrig ser eller bemærker Anders, fordi han ingenting siger, og derfor bliver overrasket over, hvor meget han taler med sig selv og hvor vred han virker, en dag jeg sidder tæt på ham ved et tilfælde. Eller da Natasja, som på dette tidspunkt havde positioneret sig som afbleget, erfaren, med mest fravær i klassen, en dag i mediefag ruller en fortolkning af en kortfilm ud, som får alle, inklusiv lærer, til at tie stille et kort stykke tid – som måben. Eller da Ardian italesætter det først 'I', som jeg hører, i en fysiktime, hvor han højlydt forarges over "at I altid taler så meget om sex".

Mine seks informanter var altså i udgangspunktet konstrueret som *repræsentanter* for et klassefællesskab, og som *forskellige* fra hinanden. Over tid forstår jeg, at de seks informanter på sin vis udgør grænsefigurer (Staunæs 2003) i fællesskabet, og at der derfor er elevgrupper, der ikke er repræsenteret, fx de piger, som i et senere interview med Julie (#3) karakteriseres som 'pige-pigerne', og som synes at have træk tilfælles med gymnasieforskningens 'stille piger' (fx Lading 1982). I det følgende præsenterer jeg mine seks repræsentanter, som jeg konstruerede dem, da jeg udvalgte dem, og som de agerede i mails

og under første interview efter forespørgslen om de ville indgå i min undersøgelse som informanter.

Ardian er som nævnt, den første jeg hører italesætte et "I", om resten af klassen. Han får derved positioneret sig som forskellig fra den øvrige klasse, og jeg forstår ham som klassens første dissident. Da jeg registrerer det, hjælper det mig til at få øje på det han taler i mod: Klassens stærke fortælling om group-feel, hvor sex, alkohol og fester udgør markante faktorer. Endvidere bemærker hans dansklærer allerede tidligt, at han ikke afleverer sine skriftlige opgaver til tiden. Da jeg i en mail spørger ham om han vil deltage, svarer han først på min mail, dagen efter i skolen, og da med eksakt samme ordlyd som i Amalies mail. Han svarer bekræftende på den dato, jeg har foreslået til første interview, en uge efter jeg har sendt den, og han græder, da jeg under dette første solointerview afkræfter, at jeg har valgt ham, fordi han er 'perker', som han selv udtrykker det.

Julie er en meget lille pige, som ikke bruger make-up, og som sjældent taler uden for classesammenhænge. I modulerne er det hende lærere og klassen spørger, hvis der er problemer med teknik, og når der skal arbejdes i grupper, vil de andre gerne arbejde med hende, når de kan vælge selv. Hun kommer til alle timer, og da jeg på mail spørger om hun vil deltage i min undersøgelse, svarer hun bekræftende mindre end en time efter, jeg har sendt forespørgslen. Vi må dog mailes ved flere gange for at finde tid til første interview, da mine forslag om tider kolliderer med DGS valgmøde og prøve i et modul. Begge aktiviteter hun gerne vil deltage i.

Natasja er, som tidligere nævnt, aktiv i at positionere sig i klassen som fra Nørrebro, som aktivt vælgende Ørestad Gymnasium for ikke at komme i dårligt selskab på 'Metroen' (Metropolitanskolen), er den fra klassen med mest fravær, har hvidt, afbleget hår, går med bandana-tørklæder og Guns N' Roses cowboyjakke, og klæder sig i det hele taget *anderledes* end sine klassekammerater. Hun taler, som den eneste pige, højt og længe i klassen, også uden at markere eller blive spurgt. Hun overrasker lærere og klassekammerater, da hun i et af de første moduler i mediefag, foretager en udførlig fortolkning af en kortfilm. Hende egen højlydte reaktion på stilheden: "Jeg kan godt lide film!". På min forespørgsel om deltagelse i undersøgelsen, svarer hun næste formiddag, at det vil hun 'da gerne', men "*angående fravær, jeg kan ikke deltage hvis det*

kræver fravær. Da mit fravær er i den røde zone!". Og da jeg skal lave den første interviewaftale med hende, skriver hun – før jeg når at kontakte hende – om vi ikke kan tale "*onsdag i andet modul – altså idræt f*".

Janus er høj, mørk og alvorlig. Han cykler i skole fra Ørestad Gymnasiums bagland, taler primært med en dreng han også gik i folkeskole med, og som han går til badminton med. Hans dansklærer fortæller mig allerede tidligt – efter deres første aflevering i dansk – at Janus i sine analyser er 'følsom' og 'nuanceret', og at han er 'klart dygtigere' end resten af klassen. Han besvarer min forespørgsel om at deltage som informant med et "*ja med glæde*" tilføjet i emnefeltet. Jeg får første interview i stand med ham mundtligt.

Amalie skiller sig ud for mig allerede på klassens anden skoledag, hvor jeg tilfældigvis sidder lige bag hendes gruppe, da de i deres allerførste matematiktime skal regne forskellige typer matematikopgave ud. Jeg har selv skrevet stykkerne ned i min feltdagbog, og regner dem ud, for at få indtryk af niveau og type. Så da gruppen bliver højlydt omkring løsningen på en af opgaverne, ved jeg, at det er Amalie, der har regnet rigtigt, som den eneste i gruppen. Det lykkedes hendes ikke at overbevise de tre drenge om, at hun har ret, og selv da lærer bekræfter hendes resultat, medgiver de hende det ikke. Hun er den første i klassen, jeg hører får et kaldenavn 'Amalie Tomatowish', hun er på landsholdet i ridning, og i den offentlige klassesamtale er det oftest kommentarer som "Læder er jo ikke dyr", "Jeg er ikke så dum i virkeligheden", "når man får meget sol, fryser man om aftenen", der lyder fra hende. Hun modtager sms'er i timen, og hoster for at dække over, at telefonen brummer, og når hun selv sms'er, rækker hun indimellem hånden op – og svarer på spørgsmålet, hvis hun bliver spurgt. Hun går på toilettet i næsten alle timer, som oftest uden at spørge. Da jeg spørger hende om hun vil deltage i forløbet, svarer hun samme aften, at "*det lyder meget sjovt, men vil lige tænke over det.. Jeg skal nok vende hurtigst muligt tilbage ...*". Næste formiddag svarer hun bekræftende tilbage med eksakt samme ordlyd som Ardian.

Anders er den sidste informant jeg vælger. Jeg lægger først sent mærke til ham. Han deltager ikke i den offentlige klassesamtale, men da jeg en dag tilfældigvis kommer til at sidde ved siden af ham, bliver jeg som nævnt overrasket over, hvor meget han taler med sig selv og hvor vred han virker. Jeg ved ingenting om ham, men bemærker at han primært holder sig til en anden dreng,

Henrik. Han svarer aldrig på nogen af mine mails, men indvilliger uden at tøve, når jeg spørger ham mundtligt. Alle interviewaftaler må således foretages mundtligt med ham. Via hans mailadresse bliver jeg ellers opmærksom på, at han er webmaster på skolebladets hjemmeside.

Efter jul stopper Ardian, og jeg når dermed kun at interviewe ham én gang. I maj vælger jeg derfor Christian, som den sjette informant i stedet for Ardian. Og ved skoleårets afslutning, får jeg af de andre elever at vide, at Anders vil/ skal gå skoleåret om. Anders blev interviewet for anden og sidste gang i maj. Efter sommerferien overtager Anders eneste ven i klassen Henrik hans plads.

Christian var den elev jeg fravalgte, som den sidste og var altså den 7. elev. Han er meget talende i timerne, får ofte besked på *“at holde kæft”* i dansktimerne, og dansk læreren omtaler ham overfor mig, som enebarn af veluddannede forældre – *“Han har nok fået meget taletid, du ved”*. Han sidder med hånden rakt op stort set hele tiden, mens han spiller spil på sin computer, er elevrådsformand, og diskuterer gerne fagligt med fx historielæreren i pauserne. Kåret som årets 1.g'er til forårets gallafest. På mit spørgsmål til andre elever i klassen om, hvordan man bliver det, svarer de: *“Man kender alle”*. Han skriver flere mails til mig, efter jeg mundtligt har spurgt om jeg må interviewe ham. Og jeg får omgående lov til at gå med ham til eksamen, da jeg spørger. Det får jeg kun lov til af ham og Natasja.

Henrik er en lille, let læspende dreng, som særligt deltager aktivt i samfundsfag og historie. I samfundsfag diskuterer han særligt med Natasja, som han er meget uenig med, og han positionerer sig og positioneres ofte som klassens eneste ‘højreorienterede’. I historiemodulerne spørger han ofte lærer uddybende, og indimellem udviser lærer tvivl om hans fortolkninger af historiske begivenheder. Henrik deltager kun i ét interview, som former sig som et gruppeinterview, hvorfor jeg ikke får stort kendskab til ham (mere herom senere). Jeg modtager aldrig én mail fra ham.

Med disse seks elever, der bliver til otte, ønskede jeg at oparbejde et blik for skolelivets individuelle og personlige dimensioner. Talen med eleverne gav mig indblik i deres varierende forholde- og handlemåder, men netop også i de forskellige måder, de blev mødt på af andre elever og lærere. Jeg interviewede dem tre gange hver – undtagen i forhold til de allerede nævnte afvigelser – og forsøgte med disse forskudte forløbssamtaler at etablere en forståelse af deres

skoleforløb, som deltagerbaner relateret til både tidligere gjorde erfaringer, og fortløbende læreprocesser. Således ønskede jeg med elevernes bidrag, at skrive historien om, hvordan den observerede organisering af skole virker forskelligt.

Interviews mellem relationer, periferi & performance

Jeg vælger at supplere mine observationer med interviews af lærere og elever. Som jeg allerede blev klar over i mit forstudie, var samtale med lærere en nødvendig forudsætning for at forstå nogen af de struktureringer og handlemåder, jeg observerede. I forhold til eleverne, var det simpelthen begrænset, hvad jeg havde adgang til af data ved blot at observere: Det jeg observerer er skolegang eller handlemåder og tale, der er igangsat af skolegang. For at få adgang til elevernes baggrunde, deres forestillinger og overvejelser om skole, rum, køn, etc., var jeg nødt til at tale med dem. Denne tale er ligesom deres handlemåder, med baggrund i min tvær-teoretiske position at forstå som produceret, og som sådan forstået som tillært. Relationen mellem den enkeltes handle- og talemåder er dog ikke at forstå som simpel (se fx Andersen 2005: 187 for diskussion heraf). Snarere er handlen, henholdsvis tale at forstå som to forskelligartede praksisformer, og konstruktionen af relationen mellem dem, beror ikke på en forestilling om, at de skal passe sammen, at man ikke kan sige ét og gøre noget andet, men på en forestilling om, at sammenstillingen, hvad enten der er tale om forskelle eller ligheder i udtryk, siger noget om informanten og informantens forholdemåde. Relationen bidrager altså til karakteristikken af de mulige måder at være elev på dette sted.

Hvor mine observationer producerede data om materielle/synlige aspekter af skoledagligdag, producerer interviews det Eneroth kalder forståelsesdata (Eneroth 1994: 94), hvorved jeg med min spørgen forsøger at få adgang til, hvilke betydningsstrukturer (Eneroth 1994: 91) de handlemåder, jeg har observeret, er indskrevet i (og dermed ikke sagt motiveret af, udgjort af eller deslige). 'Tale' fylder meget på Ørestad Gymnasium på det tidspunkt, hvor jeg træder ind på skolen, og det bliver vigtigt for mig at forstå forskellen på tale-in-situ og den konstruerede, mere styrede tale i interviews. Tale-in-situ falder i to grupper, nemlig som tale i observerede sammenhænge, og som tale i

samtalsituationer, som jeg ikke styrer eller foranlediger, men som opstår, når jeg bevæger mig rundt på skolen på må og få, og sidder alene ved fx et bord i kantinen. Når jeg med som før omtalt var til rådighed for tale. I disse situationer havde nogen en dagsorden eller noget de gerne ville spørge om. Denne tale havde det til fælles med talen i interview, at den umiddelbart var mere kompleks eller forskelligartet end dagligdags talen, som jeg registrerede under observationer. Og det på trods af at tale er det medium faglighed på stedet udøves i – at det ikke primært er et socialt redskab, som udforskningen indikerer på fx en automekanikeruddannelse (Præstmann Hansen 2010).

Hvad gjorde jeg?

Jeg interviewede som nævnt både elever, lærere og rektor i forløbet. Jeg vil her primært beskæftige mig med de overvejelser jeg gjorde mig i forhold til at interviewe mine elevinformanter. Både fordi det primært var dem, der var i fokus, men også fordi disse interviews udgjorde den største udfordring for mig. Endvidere anvender jeg overvejende de dele fra interview med lærere, som omhandler eleverne, hvorfor der er en del materiale om arbejdsforhold, overvejelser om undervisningspraksis, opvækst med meget mere, som ikke anvendes eksplicit i analyserne. Interviewet med rektor udgør her en undtagelse, hvorfor jeg kort knytter kommentarer til dette interview også.

Konkret interviewer jeg mine elevinformanter og de lærere, hvis undervisning, jeg ved at følge 1.h, deltager i. Jeg vælger at maile til alle, når jeg skal have en aftale i stand. Både for at være sikker på, at vi har en aftale og at vi er enige om hvor og hvornår, men også fordi jeg tidligt oplever under mine observationer, at eleverne ikke skriver aftaler ned ved mundtligt indgåede aftaler. I alt foretager jeg 15 interviews med elever, og ét interview med drengeeleverne, der omhandler køn, foretages af en mandlig kollega af min, Christian Sandbjerg Hansen (for overvejelser herom, se afsnittet *Hvordan?*). Et interview er et fællesinterview med alle elevinformanter. Dette fungerede som det første og indledende interview. To interviews er gruppeinterviews med pigerne henholdsvis drengene, og de resterende 13 interviews er individuelle interviews. Endvidere interviewer jeg 4 af klassens lærere: dansk-, historie-, AP- og mediefagslærere, om deres overvejelser om deres undervisningspraksis, elever i klassen, deres

forhold til deres nuværende arbejdsplads gennem fokus på deres uddannelse, eventuelle tidligere arbejdspladser og familiemæssige baggrund. Som nævnt ønskede deres matematiklærer ikke at deltage, og det lykkedes mig aldrig at få et interview i stand med klassens samfundsfagslærer. Derudover interviewede jeg en studievejleder om vedkommendes opgaver med elever. Denne studievejleder var i øvrigt en af mine egne tidligere lærere, hvorfor interviewet også omhandlede forskelle og ligheder på Ishøj Amtsgymnasium og Ørestad Gymnasium. Til slut interviewede jeg rektor, og en nyligt ansat HR-medarbejder. Rektor, fordi jeg var tiltagende interesseret i både hans overvejelser om bygningen og dens opkomst, og de overvejelser han havde om gymnasieskolens aktuelle og fremtidige udvikling. HR-medarbejderen interviewede jeg mest af nysgerrighed på, hvad denne nye funktion sagde om den aktuelle udvikling på gymnasieområdet, og fordi jeg genkendte vedkommende som tidligere ansat på Dansk Institut for Gymnasiepædagogik på Syddansk Universitet, og altså tidligere relateret til miljøet omkring det gymnasiale teoretiske pædagogikum. Alle interviews med lærere og rektor blev præsenteret som informative interviews – det var med andre ord ikke dem, der var under udforskning. Alle lærere kom dog forberedte, enkelte med deres egen dagsorden om forhold på skolen de ville henlede min opmærksomhed på, egne projekter på skolen, etc. Interviewet med rektor skilte sig ud ved at foregå i en meget anderledes tone, end i de samtaler han og jeg ofte havde til hverdag. Det var den officielle og strategiske side af positionen, jeg oplevede udfolde sig.³⁷

Til alle interviews havde jeg udformet spørgeguides. Alle semistrukturerede gennem tematiseringer. Til lærerne havde jeg udformet individuelle spørgeguides på flere sider. Særligt i forhold til lærerne var jeg meget eksPLICIT med, hvor meget tid, jeg havde sat af. Med eleverne vidste jeg, at jeg havde ét modul – altså 100 minutter. For elevernes vedkommende meldte jeg deres fravær på forhånd til den pågældende lærer, hvis undervisning de udeblev fra (så lærerne ved, at *“de ikke bare har skoddet mig :-)*”), som en lærer svarer på en af mine mails), og til den fraværsansvarlige i administrationen. Det var således såkaldt ‘lovligt fravær’ at deltage i interviews med mig. Dette var i øvrigt

37 Jeg oplevede det samme med én af lærerne og senere under mit interview med planlægningschefen for Københavns Kommune. Særligt i det sidstnævnte interview fik jeg ikke et ben til jorden. Alligevel er interviewet blevet et af de mest informative af mine interviews med ‘de voksne’.

et krav fra Natasja, hvis hun skulle deltage overhovedet. At det at blive interviewet af mig, svarede til at deltage i undervisning, blev understreget af det forhold, at jeg flere gange oplevede, at elever udeblev fra interviewaftaler med begrundelsen, at deres undervisning var aflyst.

Hvordan?

Som jeg var inde på sidst i kapitel 3, var jeg løbende meget i tvivl om, hvordan jeg skulle opføre mig, for ikke at krænke særligt mine elevinformanter. I min søgen efter litteratur og gode råd om den relation, jeg uvægerlig indgik i med dem, vedblev jeg at vende tilbage til Pierre Bourdieus afsluttende overvejelser om interviews og særligt interviewrelationen i kapitlet 'Understanding' i interviewbogen *The Weight of the World – Social Suffereing in Contemporary Society* (1999). På trods af, at man formelt kan placere Bourdieu i både en anden videnstradition og disciplin end mine studier, fandt jeg fremskrivningerne af mulige overvejelser i forbindelse med udøvelse af interviews oplysende, og til dels enestående. Det er klart, at jeg kun ganske overfladisk kan nærme mig den sociologiske dybde af det *social relationship*³⁸ (Bourdieu 1999: 607), som han har som omdrejningspunkt for sine overvejelser. Jeg mener dog, at hans påpegninger i retning af praktiske og teoretiske problemer, der kan opstå i mødet mellem interviewer og interviewede, uden problemer kan inddrages som *opmærksomhedspunker* både før, under og efter ved alle typer interview.

Interviewsituationen er i udgangspunktet en asymmetrisk relation. Således er det forskeren, der – i en iscenesat situation – ikke bare trænger ind i et menneskes (private) liv og overvejelser, men også sidder med nøglen til, hvorfor det netop er denne informant, der udspørges, hvad der spørges til og hvad svarerne skal bruges til. Konkret forsøgte jeg diverse iværksættelser for at imødegå dette forhold, alle med henblik på, at formindske afstanden mellem min opfattelse af, hvad jeg foretog mig, og mine informanters opfattelse af samme (ibid.: 609). Blandt andet forsøgte jeg så godt jeg kunne (og var afklaret omkring det), at besvare de spørgsmål, jeg fik om, hvad jeg lavede på skolen.

38 Jeg hentyder her til forskelle i betydningen af 'det sociale', som henholdsvis relateret til social interaktion og til positioner i et (konstrueret) socialt rum, hvor Bourdieus variant altså er den sidste.

Efter udvælgelsen af mine seks elevinformanter, indkaldte jeg dem alle til fælles interview, hvor jeg redegjorde for forløbet, mine intentioner med udforskningen og mine spørgsmåls karakter. Dette i konkrete termer, som hvordan de oplevede at starte i gymnasiet, hvilke forskelle og ligheder de synes, der var på at gå i folkeskole og i gymnasiet, hvordan en skoledag så ud for dem på Ørestad Gymnasium, hvordan det var at være i bygningen, at modtage undervisning i den, etc. Da jeg umiddelbart efter påbegyndte de individuelle interviews, fortalte jeg alle, hvorfor jeg havde udvalgt dem, og hvilke overvejelser, jeg havde gjort mig i den forbindelse. Alle interviews blev indledt med en del *smalltalk*, jeg introducerede til tidsrammen, interviewets tematikker og var meget eksplisit med strukturen og interviewets gang. Flere gange undervejs i hvert interview understregede jeg, at de ikke behøvedes at svare på spørgsmål, og meget gerne måtte kommentere på spørgsmål, hvis de ikke gav mening 'eller var åndssvage'. I et forsøg på at give interviewet en eller anden form for mening for mine informanter også, tog jeg ofte udgangspunkt i observerede episoder eller ting jeg selv havde oplevet på skolen. Både for at være konkret, men også for at signalere, at der var et muligt element af fælles anliggende i udforskningen. Under interviewet havde jeg fokus på, at det selvfølgelig var deres udlægninger, oplevelser og overvejelser, der var af interesse, hvorfor jeg forsøgte at vise intellektuel og emotionel deltagelse gennem det Bourdieu henviser til som *response tokens* (ibid.: 610): "Ja", "Nå ja!", "Er det rigtigt?", nik, smil, opmuntringer.

Bourdieu understreger, at interviewsituationen ikke blot er asymmetrisk i ovennævnte forstand, men også kan være det i *social* forstand, når fx "*the investigator occupies a higher place in the social hierarchy of different types capital, cultural capital in particular. The market for linguistic and symbolic goods established every time an interview takes place varies in structure according to the objective relationship between the investigator and the investigated or, what comes down to the same thing, the relationship between all the different kinds of capital, especially linguistic capital, with which each of them is endowed*" (ibid.: 609). At jeg objektivt set var placeret i en højere social position end mine informanter var indiskutabelt – og egentlig ikke synderligt vigtigt i sig selv, men særlig virkningen heraf i form af netop sprog og sproglig kapital var meget svær for mig at styre. I første omgang var jeg, før jeg overhovedet kom i gang med at interviewe, meget opmærksom på, hvilke ord og begreber jeg anvendte, både

fordi jeg fandt det vanskeligt at tale med de unge, og fordi mine største bekymring gik på om jeg skulle komme til at tale ned til dem – det havde jeg oplevet flere af dem reagere stærk på i undervisningen. Men jeg havde også flere gange i undervisningen bemærket, at lærere tog forståelser og erfaringer for givet, som gjorde det svært for eleverne netop at *deltage*. Som når deres historielærere henviste til tiden før murens fald med et ‘jo’, selvom alle elever var født efter 1989, eller i stedet for at lytte til elevernes fortællinger om nødvendighed og tvang, når de besvarede hans spørgsmål om, hvorfor de var startet i gymnasiet, vedblev at spørge ind til almindendannelse og dannelse for livet, uden nogen synes at kunne respondere anderledes på det end i floskler i retning af ‘ja, vi skal uddanne os hele livet’, etc. På trods af min interesse i elevernes gymnasieerfaringer som post-reform erfaringer, vidste jeg fra min egen gymnasietid, som tog sin begyndelse i kølvandet på 1988-reformen, at jeg dengang ikke selv var synderligt opmærksom på dette forhold, og kun havde tågede erindringer om diskussioner i blandt lærere, og uklarheder om enkelte rutiner i dagligdagen. Med baggrund i denne erfaring, forsøgte jeg meget varsomt, at gå til eleverne med en forventning om manglende viden om, og manglende bevidsthed om den betydning 2005-reformen havde haft for den gymnasiale hverdag, og i stedet få dem til at fortælle med udgangspunkt i det de selv bragte på banen om, hvilke lærere de kunne lide eller ej og hvorfor, om de synes den nye bygning var pæn, spændende eller kold, om forskellene på at gå i folkeskole og gå i gymnasiet, om hvem der var fulde i sidste weekend, hvad de skulle i den kommende weekend og hvad de kunne tænke sig at studere, når de er færdige med gymnasiet, etc. Det var dette erfaringslandskab, jeg kunne tage udgangspunkt i, og måtte etablere min udspørgen i forhold til.

Når det kom til stykket var de 6 elever, der blev til 8 elever, ikke ens. Nogen af dem talte stort set som mig, for andre var det en anstrengelse at tale med mig, nogen udtrykte ligefrem træthed efter at have talt med mig i en time – som efter en præstation. Og på trods af at jeg gennemgående var opmærksom på min sprogbrug, lykkedes mit forehavende ikke altid, som når jeg fx anvendte ord, der med største naturlighed blev brugt af nogen informanter, resulterede i et “Jeg ved ikke hvad du mener” eller “Hvad betyder sociale kompetencer?” fra andre. Andre gange forsøgte jeg med vilje at spørge ind til forhold, som man normalt ville fraråde at spørge ind til i interviewsammenhænge (se fx Sønder-

gaard 1996), fordi de var at opfatte som forskningsspørgsmål. Fx spurgte jeg eleverne om, hvad læring var, hvornår de sidst havde lært noget, hvilke forhold, der skulle være på plads for, at de kunne lære noget, hvad deres læringspræferencer var, etc. Spørgsmål, som kan siges at tendere symbolske overgreb, og i hvert fald forveksler det Annick Prieur kalder *“teoretiske spørgsmål med spørgsmål, man kan stille i et interview (og for eksempel spørge til de interviewedes opfattelse af identitet)”* (Prieur 2002a: 118). En distinktion, som utvetydig hæfter sig på hendes skelnen mellem *tale om* og *handlen*, når hun med udgangspunkt i Pierre Bourdieu understreger: *“I en anden sammenhæng påpeger Bourdieu andre begrænsninger ved interviewmetoden. Ud fra sin praksisteori argumenterer han for, at det, en aktør kan sige om sin handlen, almindeligvis er noget helt andet end sandheden om denne handlen, da den som regel vil være båret frem af en praktisk og ikke verbaliseret logik, og spørgsmål til denne praksis tvinger aktøren til at indtage en teoretisk, og ikke en praktisk indstilling til sin handlen.”* (ibid.: 130). Velvidende, og principielt enig i påpegningen, gjorde jeg altså i praksis alligevel forsøget. Både fordi jeg ønskede at udforske en hypotese om, at de bar et installeret refleksivt forhold til egen læring med sig fra folkeskolen, og fordi ‘læring’ var så tematiseret i skolens varierede rum. De svar jeg fik, gav efterfølgende anledning til svære overvejelser over, hvad det egentlig var for svar jeg havde fået. På nogen måder udstak de nye vej i udforskningen, på den anden side med forhold for den måde de var produceret på.

Ifølge Bourdieu er det ikke nok at være opmærksom på det anvendte sprog, såvel som verbale og non-verbale tegn på position i interviewsituationen, nogen gange må der også handles strukturelt: På selve valget af informant og interviewer (Bourdieu 1999: 609). Da jeg i tredje interviewrunde med mine elevinformanter besluttede mig for at tematisere køn og faglighed, og gøre det i grupper af henholdsvis pigerne og drengene, bad jeg en yngre mandlig kollega, Christian Sandbjerg Hansen, om at forestå gruppeinterviewet med drengene. Dette både i forhold til, at jeg i enkelte af de tidligere udførte interviews med særligt Anders og til dels med Janus, havde overvejet om mit køn og min alder udgjorde en hindring i samtalen, og fordi jeg forestillede mig, at tematiseringen ‘køn’ hos drengene bedst kunne udfolde sig uden min indblanding. Forud for interviewet kendte Christian til mit arbejde gennem præsentationer på seminarer og gennem dagligdags diskussioner på instituttet, og op til selve

interviewet gennemgik vi mit udkast til spørgeguide, og hvad jeg forestillede mig at skulle have ud af drengenes svar. Janus, Christian og Henrik (som havde overtaget Anders' plads efter, at han efter sommerferien havde forladt klassen for at gå 1.g om) var varskoet om, at der ville komme en anden (mandlig) interviewer, og selvom to af dem havde glemt, at jeg havde sagt det, forløb interviewet, som jeg havde håbet på. For det første blev der talt *meget*, der blev talt om drenge vs. piger, drengenes samværsformer, og de fortalte om Anders' bibeskæftigelse som pornobaron *en passant*. Det er klart, at der er andre forbehold og overvejelser knyttet til at anvende data produceret af en anden, men fordi jeg på dette tidspunkt havde kendt drengene ét år, stod interviewet ikke alene. Det blandede sig med vores tidligere samtaler, og mine løbende observationer.

Hvor om alting er, kommer jeg dog ikke udenom, at relationen mellem mig og mine informanter – drenge som piger – mest af alt, har været at sammenligne med et lærer-elev forhold. Et forhold jeg desværre fik forstærket ved at interviewe mine informanter ikke bare på skolen, og fx ikke hjemme, men særlige *steder* på skolen.

Hvor?

Interviews foregik rundt om på skolen, hvor der nu var plads og rum. Jeg fik ikke stillet rum officielt til rådighed, og adspurgte hverken rektor, lærere eller administration om, hvor vi kunne sidde henne. Det betød, at jeg som oftest mødtes med mine informanter ved foden af den store trappe, og fandt et sted oppe i bygningen, hvor vi kunne sidde nogenlunde i fred. Det vil sige steder, hvor der ikke var gennemgang, hvor vi sad nogenlunde i fred for nysgerrige blikke og hvor der var tilpas roligt til, at jeg kunne optage på min lille optager. På den måde var det mest mine behov, der afgjorde, hvor vi skulle sidde. At det stort set kun var i *periferien* af bygningen, at disse behov kunne opfyldes, overvejede jeg ikke virkningen af da interviewsituationerne gik på, men som jeg lærte (betydningen af) adfærden i bygningen bedre at kende, blev jeg opmærksom på, at der sjældent var nogen, der opholdte sig i periferien. Hvis de gjorde var det tilsyneladende netop for at være alene, spille musik eller spille højlydt computerspil – eller for at bede og spise, som de unge kristne, jeg ikke

så, gjorde. På den måde fik jeg med vores fysiske placering skabt en tilbage-trukket, fysisk afgrænset interviewsituation, og i forhold til stedet en forholds-vis intim situation. Og det er ikke ment positivt. Med ovenstående overvejelser om relationen mellem mig og mine informanter in mente, kan man sige, at mine informanter var ganske udsat til mig i disse interviewsituationer. Alt andet – undtaget toiletbesøg – foregik i denne bygning med andres mulige blikke på sig, og retrospektivt var det mest slående ved flere af mine interviews da også, at eleverne *præsterede*, når de talte med mig. Enkelte af mine informanter udtrykte som nævnt træthed efter at have talt med mig i en time. Dette handler selvklaart ikke kun om stedlig placering, men som jeg forstår det nu, forstærkede den perifere placering deres performance.

Løbende tematiseringer

Den producerede forskelligartede data gav sig løbende udslag i overvejelser over, hvad der kunne være af interesse at forfølge og gå dybere ned i. Mængden af data var allerede tidligt i forløbet voldsom, og det stod dermed også allerede tidligt klart, at jeg til en enkelt ph.d.-afhandling aldrig kunne ordne mit materiale til noget, der bare tentativt udgjorde en helhed. Jeg zigzaggede mellem på den ene side erfaringen med, at jeg aldrig helt vidste, hvilke data, der skulle blive af interesse efterfølgende i analyserne, og på den anden side behovet for at fokusere.

Konkret faldt det sådan ud, at hver af mine tre ophold på skolen, blev tematiseret på forskellig vis. Hvert ophold markerede ikke afslutningen på udforskningen indenfor det pågældende tema, idet andre typer udforskningsmåder efterfølgende blev taget i anvendelse, men henholdsvis observationer og interviews drejede sig i hver af perioderne om dette afgrænsede tema. I det første forløb tematiserede jeg, udover alle de opgaver med at lære et sted at kende, der nu knytter sig til et første forløb, elevernes opstart i 1.g. Dette med særligt henblik på institutionens iværksættelser i forbindelse med deres opstart, institutionens såkaldte 'pottetræning' af eleverne og elevernes egne overvejelser om overgangen fra folkeskole til gymnasium (Bertelsen in prep). Data fra denne

første periode lagde kimen til de følgende forløb, der tematiserede henholdsvis 'bygningen' og 'køn og faglighed'.

Rum – eller skulle jeg sige Bygningen!

Bygningen er i udgangspunktet hele tiden i fokus, men i min anden interviewrunde er den eksplicit i fokus. Her beder jeg mine elevinformanter om at vise mig rundt på skolen i forhold til, hvordan de bruger skolen, og det er herom jeg skriver min første artikel (# 2 – se også mere detaljeret beskrivelser af bygningen her). Bygningen er som intet andet skolerum, jeg før eller siden har set. Bygningen ER skolen. Derfor bliver bygningen også central i mine analyser, den betød meget. For mig, for de nystartede elever, for de lærere, der fulgte med fra KUA og de lærere, der kom fra andre gymnasier eller direkte fra studium. Jeg noterer i min feltdagbog, at jeg finder bygningen 'smuk' indvendig efter mit første møde med den. I det hele taget er den umiddelbare måde at møde bygningen på fra både lærere, elever og mig, netop i form af værdidomme. Bygning tematiseres i form af fejl og mangler, synes om/synes ikke om, om den kold eller varm, etc. Mit næste skridt er at forsøge at indfange bygningens karakteristika: Byggematerialerne er glas, stål, beton og lyst træ. Som et stort bur af glas indeholder bygningen 5 etager, hvor hver etage former sig som en boomerang forskudt i forhold til etagen over og under. Herved skabes bygningens centrum X-zonen, hvor en enorm trappe i lyst træ snor sig fra kælder til kvist. Dørene ind til skolen er svingdøre placeret i bygningens front, som vender ud mod metroen og Ørestadens hovedgade Ørestad Boulevard. Entreres disse, træder man direkte ind i skolens kantine, og umiddelbart foran svingdørene ligger trappens fod og åbning. Bygningens bærende konstruktioner, flere rum, trappen og lamperne er runde, og skaber en organisk fornemmelse i den kvadratiske bygning. De klassiske undervisningsrum, holdmiljøerne, ligger ud mod omverdenen på de lige sider på hver etage, gruppemiljøerne ligger spredt i det, der umiddelbart syner af gangarealer, ud mod trappen, og individmiljøerne ligger ude i hjørnerne af bygningen.

Det står klart, at der er forskel på at observere bygning eller levet liv i sig selv i forhold til at observere *levet liv i bygning*. Bygningen udgør ikke det samme rum om der er mennesker i den eller ej: Jeg finder det i udgangspunktet inte-

ressant, at konkret tid og rum vitterligt gør møder og situationer mulige. Tiden gør det muligt hver morgen at kunne se Ørestad Gymnasium fyldes med liv fra omkring kvart i otte. Hver morgen på samme tid med forskellige aktører udspilles den rituelle indtagelse af bygningen, og gør nattens tomme rum, til skole. Det tomme rum inviterer til andre udforskninger, til anden brug, end dagens oplyste, befolkede, særligt organiserede skue: skolegang. I det tomme rum søger du *ud* for at afsøge hemmelige kroge, *op* for at nyde udsigten. I det oplyste skolegangsrum søger du *ind* og kigger *ned* for at følge livet. I det oplyste rum søger du kun *ud*, hvis du vil være alene eller på anden måde ønsker at være uset, og *op* hvis du skal ryge.

Når rum bliver til sted, bliver det til skole. Og i dette skolerum er bygningen indtaget, som et sted, hvor forskellige rum lægger op til forskellige typer undervisning, hvad angår mængde, deltagelsesform og anliggende: Forelæsninger for flere klasser i plenummiljøerne, klasseundervisning i holdmiljøerne, gruppearbejde i gruppemiljøerne og individuelt arbejde i individmiljøerne. Umiddelbart fandt jeg, at bygningens særkende stod særligt klart, hvis man så den i lyset af Erving Goffmans definition af, hvad en situation er: *“et miljø med mulighed for gensidig overvågning. Et individ vil overalt inden for dette miljø kunne opfattes med de blotte sanser af alle andre ‘tilstedeværende’, og de vil ligeledes kunne opfattes af ham”* (Goffman 2004c: 36). Gymnasiet er en stor situation. Eller et stort situationelt nærvær. Det er svært fysisk at afgrænse situationer i den store situation. Rum af glas stopper ikke ved væggen af glas, opmærksomheder og for så vidt rummet selv, rækker ud, udvides til at omfatte *udenfor* også. Og i gruppemiljøer, hvor 7-8 små runde borde med plads til 4-5 elever står tæt sammen i et gangareal, og derved markerer rum, rettes opmærksomheder op, ned og hen – *ud* af rum i rum. På den vis er det bygningens særkender, at dens indbyggere konstant er udsat til nærvær.

Den pædagogiske forskningslitteratur om rum er ikke omfattende. Helt overordnet er der særligt på gymnasieområdet ikke megen forskning. Den litteratur der findes, er forestået af én mand Ole Jellingsø, lektor på Aurehøj Gymnasium, og senere rektor på Sønderborg Statsskole, som til sin død i 2008 stod for historiske redegørelser om gymnasiebyggeri gennem tiderne (1987, 2001), og løbende anmeldelser af gymnasialt nybyggeri i *Gymnasieskolen* (fx Jellingsø 2007). Gennem beskrivelser af karakteristika ved udviklingen i

byggeriet fra katedralskoler, fagklasse-gymnasier, hjemstavns-gymnasier, store gymnasier, små gymnasier og stortorvs-gymnasier gennemgås gymnasieskolen udvikling med særligt henblik på dens elevmasse og pædagogiske idealer. Således kobler Jellingsø forandringer i fysisk udformning til forandringer over tid i de pædagogiske idealer, som andre historiske tilgange til institutionsbyggeri også gør det (fx de Connick-Smith 2005). Mestendels af den øvrige danske pædagogiske forskning i rum beskæftiger sig med daginstitutioner (Kampmann 1994, Gulløv og Højlund 2005, Gammelby 2012) eller folkeskolen (Siegumfeldt 1992, 2001, Gitz-Johansen et al. 2001, 2011, Kirkeby 2006, Øland 2007a, Juelskjær 2009, Rasmussen 2010, Bjerg 2011). Disse forskningsarbejder trækker groft skitseret på ANT/neo-materialisme, Pierre Bourdieu eller Michel Foucault. De enkelte studiers blikke på rum varierer i forhold til den teoretiske position, og knytter således an til forskningstraditioner og rumstudier med andre institutionelle forankringer, så som hospitaler og fængsler. De ANT-inspirerede studier (Lotz 2008, Juelskjær 2009, Gitz-Johansen et al. 2011) afsøger således – igen groft sagt – ting og fysiske omgivelser som co-aktører i socialt liv. De bourdieu-inspirerede studier (Siegumfeldt 1992, 2001, Larsen 2001, 2005, Øland 2007, Gammelby 2012) har fokus på, hvordan konkrete, fysiske rum placerer sig i en social struktur i et givet felt, hvordan rum er positioneret i forhold til andre rum, og hvordan hvilken bevægelse i rum bliver mulige og betydningstilskrives af hvem. Materialitet er således i disse analyser at forstå som objektiverede strukturer. Det foucaulske perspektiv (Ulleberg 1996, Amhøj 2004, til dels Petersen 2010) interesserer sig for bygninger som disciplinerende, eller som Amhøj formulerer det: som styringsteknologier. Rum giver mulighed for blikke, der former individer gennem detaljeret kontrol af synlige kroppe.

Af de ovennævnte studier beskæftiger kun Amhøj (2004) sig med den moderne byggestil med ekstensiv brug af glas. Andre steder behandles det 'nye' fænomen glas i forhold til henholdsvis bopæl (Stender 2006) – i øvrigt også i Ørestaden – og arbejdsplads (Amhøj 2004) – i forhold til KL's dengang nye hovedkontor på Islands Brygge. Det var da også i privatboliger og i kontorbyggeri, at gennemsigtheden først holdt sit indtog. Ifølge i hvert fald en analyse på arkitektens foranledning, som en faglig interesse i nyt byggemateriel (Lind 2007). Min første artikel skrives med udgangspunkt i netop et foucaulsk blik

på transparensen i bygningen (se Artikel #2). Jeg afsøger denne analytiske vinkling, fordi den synes oplagt (selv mine informanter nævner panoptikonfiguren, når vi i dagligdagen taler om bygningen), men også for at komme i gang. Min egen teoretiske position var sammenstykket af positioner, der havde fokus på praktiseringer og praktiseringer i rum, det vil sige med fokus på, hvilke handlemåder der både var muliggjort af rum, men også muliggjort i rum. Hos sociologen Jens Tonboe og hans markeringer af en position og tilgang til studier af rum i sin doktorafhandling *Rummets sociologi – Kritik af teoretiseringen af den materielle omverdens betydning i den sociologiske og den kulturgeografiske tradition* (1993), finder jeg den pointe, som hjælper mig videre i mit udforskningsarbejde. Gennem teoriehistoriske læsninger af sociologiske og kulturgeografiske hovedværker, etablerer Tonboe relationen mellem rum opfattet som “*ren materiel omverden*” og som “*socio-materiel verden*”, som relationer, der teoretisk gennem tiderne er søgt etableret med vekslende vægtninger af polerne, dette fordi relationen selv *er* vekslende og varierende over tid – og sted (Tonboe 1993: ix). Med Tonboe tillader jeg mig således, gennem Ørestad Gymnasium som konkret case at gå åbent til rum og dets forhold til det sociale. Antagelsen var, at forståelsen af sammenhæng mellem rum og socialitet varierer over tid – og rum. Det vil sige i forhold til, hvem der spørges og hvor.

Gennem afsøgninger af Ørestad Gymnasiums konkrete opkomst i forhold til den kommunale beslutningsproces, og det – skulle det vise sig – ekstensive kommunalt initierede forberedelsesarbejde, undersøges relationen i forhold til arkitektens intentioner med og programmeringer af bygning i forhold til den daglige forvaltning af bygningens rum. Herom skriver jeg min anden artikel (se Artikel #1).

Køn og faglighed

Køn var ikke i udgangspunktet i fokus for udforskningen, men jeg helliger tredje interviewrunde til gruppeinterviews med henholdsvis pige- og drengeelever. Både fordi der over tid tegnede sig mønstre af kønnet adfærd i klassen, og fordi jeg gerne ville have adgang til pige- og drengeelevers egne kategoriseringer af

piger og drenge. Generelt, refleksivt og i forhold til andre elever i klassen. Der var således køn i mine observationer før interviewrunden, som kunne generaliseres i retning af Turid Skarre Aasebøs socialt overophedede piger (Skarre 2008, 2011), og lavt præsterende drenge (Skarre 2011): pigeleverne arbejdede, holdt ro og orden i klassen, talte mindre end drengene, ordnede teknik og tavle ved fremlæggelser, fik de højeste karakterer i klassen, drengeleverne talte højt og længe, og fik altså lov til at tale højt og længe, selvom de helt åbenlyst ikke havde læst den fx tekst undervisningen omhandlede. De mobbede hinanden højlydt og havde konfrontationer med lærer i timerne. Således synes pigerne at tage sig af klasserummets indre arbejde – at relatere sig til skolearbejdet. Drengene tager sig af udenomsaktiviteter, fx politik, sport, job. Pigerne præsterer i relation til skolekonteksten, drengene i forhold til viden om historie, politik, dansk litteratur – uden nødvendigvis at have læst lektien. Endvidere har flere drengelever tillidsposter på skolen (webmaster, elevrådsformand). Men der var også andre markeringer af køn i spil: Jeg oplevede enkelte gange lærere eksplicit handle på eller tale om køn. Alle gange afspejlede det en forventning om, at drengene godt kunne præstere, men ikke nødvendigvis gjorde det, og at pigerne skulle arbejde for det – drengene havde således tankekræften, pigerne var flittige. Selv flere af de lavt præsterende drenge i termer af karakterer, forsikres jeg om, at jeg ikke skal tage fejl af. Der er hurtigt omløb i hovedet, forstår jeg på de fagter en lærer gør for at imitere en hurtig roterende harddisk.

Det er klart at opdelingen ikke er så skarp, som her indikeret, men det var netop i min interesse af afsøge forskelle og ligheder mellem kønnene og indenfor kønnene. For at åbne blikket for køn op – uden at gå decideret kønsteoretiske til værks – afsøgte jeg gymnasieskolens kønnede historie, gymnasieforskningens tradition for studier om pigerne og den aktuelle offentlige debat om kønnene og uddannelseslandskabet i form af feminiseringsteser og taberdrenge. På baggrund af de foretagne interview og disse afsøgninger skriver jeg mine to næste artikler om henholdsvis pigerne (Artikel 3) og drengene (Artikel 4).

DEL III – ARTIKLER

Kapitel 5 – Artikel #1

**“Myten om ‘Skole til fremtiden’ – produktionen af myten
og Ørestad Gymnasium som mytens form”**

MYTEN OM 'SKOLE TIL FREMTIDEN' – PRODUKTIONEN AF MYTEN OG ØRESTAD GYMNASIUM SOM MYTENS FORM

"There are three teachers of children: adults, other children and their physical environment", Loris Malaguzzi, Reggio Emilia.

Siden 2004 er der for første gang siden 1985 blevet bygget adskillige nye gymnasieskoler i Danmark, og flere ældre gymnasier renoverer, bygger til eller går i planer om nyt. Om der er tale om Maribo, Ørestad, Marselisborg, Vestfyns eller Rybners Gymnasium bruges de samme argumenter for byggeriet, nemlig at de gamle bygninger var utidssvarende og manglede fleksibilitet i forhold til at kunne variere undervisning og aktiviteter. Forestillinger om at skabe et gymnasium til fremtiden er pejlemærke for flere af byggerierne, som er karakteriseret ved brug af glas, beton og horisontalt og vertikalt udsyn i store rum – nutidens aulaer. Med Ørestad Gymnasium som case udforsker denne artikel disse aktuelle måder at tænke og udforme uddannelsesbyggeri på, særligt med henblik på, hvilke konkrete forestillinger og billeder, der ligger bag udformningerne. Gennem læsning af udvalgte kommunale forarbejder og rumobservationer af Ørestad Gymnasium i brug, er det artiklens hensigt ikke bare at vise bygningen og de betydninger, der lægger sig til den som produceret, men også vise produktionen som relateret til europæisk uddannelsestænkning fra før årtusindskiftet. Artiklens begrebsvokabular er inspireret af Roland Barthes mytologi, og med dette fremlæser jeg en moderne myte om 'skole til fremtiden', der qua aktuelle forvaltningsmæssige og arkitektfaglige producerede billeder af stærke relationer mellem fremtid, rum og læring, bemægtiger sig ØG og gør bygningen til sin form.

Det gymnasiale prestigebyggeri Ørestad Gymnasium beliggende i Københavns nyeste bydel Ørestad City, var lokalitet for et observationsstudie jeg foretog i skoleåret 2007-08. Således fulgte jeg gymnasiets flytning fra gamle, lejede lokaler på Københavns Universitet Amager til den nye bygning i august 2007. En bygning i 5 etager, holdt i hvidt, lyst træ og glas, med glasfacade og en opulent trappe, der skaber og omgiver sig med et særskilt rum, som snor sig

fra gulv til loft i de fulde 5 etagers højde. Bygningen rummer undervisningsmiljøer i forskellige udformninger fra individmiljøer med plads til computer og gruppemiljøer i gangarealerne, over holdmiljøer indrammet af glas til forelæsningslokaler og plenumrum. Og fra alle steder i bygningen er der udsyn *op*, *ned* og *hen*. Kort sagt konnoterer bygningen alt andet end tryghed og intimitet, snarere bibliotek eller storcenter, og jeg interesserer mig fra det øjeblik jeg træder ind ad skolens indgangsdøre, som er svingdøre af glas, for, hvorledes denne radikale genfortolkning af det gymnasiale skolerum, blev mulig. Det nærmer sig *common knowledge* blandt arkitekter og skolefolk, at fysiske skolerum ikke kan studeres adskilt fra den pædagogiske forvaltning af disse (Kirkeby et al. 2005). Selvom det fysiske rum kan siges at være mere eller mindre konstant, har det fysiske rum ikke bare funktion af *container*. På Ørestad Gymnasium gjorde ét forhold sig gældende, som egentlig både understregede og udfordrede denne pointe. Som rektor Allan Kjær Andersen udtrykker det i en af de mange samtaler, jeg løbende havde med ham:

Jeg bruger nogle gange udtrykket, at vi læser bygningen bagfra. Og tog udgangspunktet, jamen, det er sådan bygningen kommer til at blive. Hvordan kan vi skabe mening i den? Vi har valgt at være ekstremt fundamentalistiske. Okay, sådan har de [Københavns Kommune i samarbejde med udvalgte arkitekter, EB] tænkt det, hvordan kan vi få mening i det? Som intern arbejdshypotese brugte vi en metafor fra Jørgen Leth & Lars von Triers film *De fem benspænd*. Altså ideen om at indføre nogen spilleregler, og så udvikle innovation inden for de rammer. Vi valgte altså helt bevidst at gøre det fuldstændig som det var tegnet, og så begynder vi at gøre erfaringer.

Bygningen fik med andre ord lov til at være ikke bare *container*, men blev retningsanvisende. Bygningen var tænkt som en udfordring og skulle tages som sådan. Som et dagligt benspænd (Nielsen 2008), der udfordrede rutiner og pædagogiske vaner. På den vis altså også en valgt pædagogisk forvaltning

af rum. Gennem samtaler med elever, lærere og skolens rektor Allan Kjær Andersen bliver jeg opmærksom på, at det ikke blot er blandt lærere, der bliver talt meget om bygningen, men også blandt eleverne og dette i vid udstrækning påfaldende enslydende med lærernes tale herom. Der er en stolthed ved bygningens *nyhed*, og jeg sporer en tenderende ærbødighed over for dens *storhed*. Både blandt elever og lærere tilskrives den en markant rolle i den daglige praktisering af gymnasieskole. På sin vis synes bygningen at betegne og udgøre *visionen* om dette gymnasiale prestigeprojekt. Fordi bygningen så åbenlyst var effektiv i dens udtryk, og fordi der blev talt så særligt om den, valgte jeg at afsøge dens opkomst. Hvordan var behovet for den opstået i første omgang, hvilke processer var den blevet til under og hvem havde bidraget med hvilke tanker om bygningen – og dens pædagogik. For at styre min læsning lod jeg mig inspirere af Roland Barthes mytologi, med hvilken det er muligt at afdække særlige mytiske fænomeners producerede karakter som et særligt forhold mellem et dobbelt indhold og en form. Dette valg skulle vise sig at være mere velvalgt, end det først lod ane. Som historien om Ørestad Gymnasiums opkomst rullede sig ud, blev det klart, at denne opkomst bestod af fragmenter, der som proces, havde alle muligheder for at producere det, jeg ser Ørestad Gymnasium som i dag: Både som en gymnasieskole, hvor der dagligt udøves gymnasieskole, men også – i glimt – som en bygning, der genkendes som en 'skole til fremtiden', og i denne genkendelsesform bliver at forstå som mytisk arkitektur.

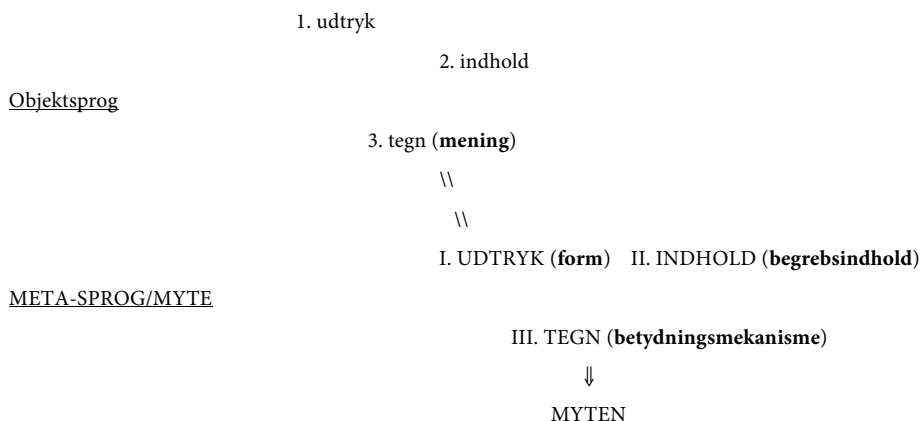
Myten som perspektiv

Myten som perspektiv er informeret af Roland Barthes' afdækning af det, han kalder "*den mystifikation, der forvandler den småborgerlige kultur til universel natur*" i bogen *Mytologier* fra 1957 (Barthes 2000: 22). Med udgangspunkt i "*på den ene side en ideologikritik af den såkaldte massekulturs sprog; på den anden side en første semiologisk nedbrydning af dette sprog*" (ibid.) udvikler han mytologien som en metode til at studere en bestemt form for tale, som han kalder *mytisk tale*. Mytologien trækker på semiologien, men dens særkende er, at den "*studerer ideer der har taget form*" (ibid.: 233). Således interesserer my-

tologien sig for, hvordan mytisk tale via særlige retoriske former som konstanter, tautologier, naturaliseringer og kvantificeringer af kvalitet indfanger substans og derved skaber mytiske former.

Myten er at forstå som et semiologisk system af anden grad (ibid.: 235). I et semiologisk system af første grad – det niveau Barthes kalder det objektsproglige – er et udtryk (*signifiant*) relateret til et indhold (*signifié*), hvorved tegnet udgør associationstotaliteten af udtryk og indhold. Relationen betegner ikke en begrebmæssig identitet, men en ækvivalens (ibid.: 234).³⁹ Som eksempel på en sådan associationstotalitet nævner Barthes en buket roser: “*jeg lader den udtrykke mine varme følelser. Så er der altså her både et udtryk og et indhold? Slet ikke, sandt at sige er der ikke andet end de ‘følelsesbehæftede’ roser. Men på analysens plan er der godt nok tre termer, for disse følelsesudtrykkende roser lader sig på ganske simpel vis opspalte i roser og følelser: begge parter havde eksistens, førend de blev forenet og dannede dette tredje objekt, som er tegnet.*” (Ibid.). I myten genfinder man dette tredimensionale skema: Myten er karakteriseret ved at bygge på og forskyde det semiologiske system af første grad til et sekundært, det vil sige afledt, meta-sprogligt system. Det semiologiske system af første grad kombineret med det heraf afledte metasproglige system udgør til sammen det semiologiske system af anden grad: myten.

39 Barthes fremstilling af det semiologiske system bør ikke forveksles med Saussures semiologiske system, der kun havde fokus på sprog, hvorved en lydlig forestilling (*le signifiant*) arbitrært betegner et begrebsindhold (*le signifié*) og udgør tegnet (fx et ord). Barthes bearbejder Saussure i retning af også at inddrage det han kalder “*den mytologiske tales materie (det egentlige sprog, fotografier, malerier, signaler, riter, ting, osv.)*” (Barthes 2000: 236) – og arkitektur, kan man tilføje (Ibid.: 288).



Figur 1: Det semiologiske system af anden grad – elaboreret version af (Barthes 2000: 236)

I det semiologiske system af anden grad forskydes *tegnet* (meningen) i det objektsproglige system til *udtryk* i det meta-sproglige system. Det vil sige, at det der på det objektsproglige niveau udgjorde associationstotaliteten af et udtryk relateret til et indhold, på det meta-sproglige plan gøres til udtryk – eller (tom, parasitagtig) form, som Barthes udtrykker det (ibid.: 239). De to niveauer holdes således sammen af, at mytens udtryksplan bevæger sig mellem tegn og udtryk – mellem det Barthes kalder mening og form. “*Meningen bliver for formen til en lettilgængelig reserve af historie, til en rigdom som det er muligt at mobilisere eller fjerne i en slags hurtig vekselvirkning. Det er hele tiden nødvendigt at formen igen kan slå rod i meningen og derigennem suge næring, og især må den kunne skjule sig deri. Det er denne uophørlige legen skjul mellem meningen og formen som er karakteristisk for myten*” (Barthes 2000: 240). Meningen bliver til form, idet den tilegnes af et mytisk begrebsindhold, og derved lånes et nyt begrebsindhold, og en ny betydning opstår – myten. Det mytiske begrebsindhold beskrives på én gang som ‘historisk og tilsigtet’ og som ‘en uklar viden der bygger på vage associationer uden skarpe konturer’ (ibid.: 242). Dog er det det mytiske begrebsindhold, der udgør den drivkraft, der fører myten frem. Som *tilpasset* en præcist afgrænset gruppe, er dets funktion at informere og samtidig påtvinge sin information. Det mytiske begrebsindhold kan have mange udtryk, og kan altså gentage sig i forskellige former. Således består my-

tens rigdom i det mytiske begrebsindholds evne til at gentage sig i forskellige former, et forhold, der for mytologen også gør det muligt at trække linjer på tværs af former.⁴⁰

Myten selv er at forstå som forbindelsen af form og mytisk begrebsindhold. Til forskel fra i objektsproget, hvor tegnet udgør associationstotaliteten af et udtryk og et indhold, er både form og begrebsindhold fuldt synlige i myten. *“Begrebsindholdet er på ingen måde latent i forhold til formen: der er absolut ikke behov for noget ubevidst til forklaring af myten”* (ibid.: 245). Myten er således snarere at forstå, som en merbetydning, som en særlig måde at tale om objekter på, der ligger ud over objektet og objektsproget. På den måde ‘taler’ tingene, hvis de er bemægtiget af en myte – det mytiske begrebsindhold opnår tilstedeværelse gennem form. Mytens funktion er således ikke bare at betegne, men at informere tydeligt og sågar påtvinge sin modtager et særligt budskab. Myten taler gerne om sig selv, og den er ikke usand, den fordrejer blot; den udtrykker en særlig erkendelse af virkeligheden, som forskyder tingens mening og gør dem til ren form. Det særlige ved myten er, som nævnt, at det mytiske begrebsindhold forvansker formens forskudte side: meningen. Relationen mellem det mytiske begrebsindhold og meningen kan således karakteriseres som forvanskende: *“Myten er en værdi, den har ikke sandheden som sin bekræftelse (...) Den omstændighed at dens udtryk har to sider, er nok til at den altid kan skifte. Meningen er der altid for at præsentere formen; formen er der altid for at distancere meningen. Og der er aldrig modstrid, konflikt, sammenstød mellem meningen og formen: de befinder sig aldrig på samme sted.”* (ibid.: 247). Således udgøres mytens betydningsmekanisme metaforisk set af *“en slags uophørligt blinklys der hele tiden skifter mellem udtrykkets mening og dets form, et objekt-sprog og et meta-sprog, en rent betydningsbærende bevidsthed og en rent billeddannende bevidsthed”* (ibid.: 246). Mytens væsentligste funktion er således gennem form at naturalisere begrebsindholdet.

40 Et forhold, der principielt gør det muligt at foretage lignende analyser af uddannelsesbyggeri i både andre kommuner, på andre uddannelsesstrin og i andre lande.

Genstandskonstruktion: Ørestad Gymnasium som mening og form

Informeret af Barthes teoretiske perspektiv, er jeg i nærværende analyse ude i det ærinde at forstå betydningen af en bygning, og analysere tilstedeværelsen af en særlig type myte, nemlig Ørestad Gymnasium som 'mytisk arkitektur' (ibid.: 288). Sekundært ønsker jeg at tyde myten (ibid.: 243), det vil sige forstå dens producerede karakter. En af mytens egenskaber er netop at fremstå som 'et faktuel system'. For at tyde den må jeg insistere på at læse den som 'et semiologisk system' (ibid.: 256). Således konstruerer jeg i udgangspunktet min genstand Ørestad Gymnasium, som spændt ud af det semiologiske system af anden grad. Derved bliver min genstand Ørestad Gymnasium mulig at tyde som en dobbelt forekomst, eller som Barthes formulerer det, som havende to sider: 1) en *meningsbærende* side, hvor den daglige praktisering af gymnasieskole udgør gymnasiets udtryksside og gymnasiets tradition og opkomst udgør indholdssiden, og 2) den *formmæssige* side, hvor Ørestad Gymnasium aflæses som form rensat for indhold. Det vil sige rensat for det indhold, der historisk set knytter sig til udøvelse af gymnasieskole. I stedet er Ørestad Gymnasium betragtet som form relateret til et mytisk begrebsindhold, som opnår tilstedeværelse gennem bygning, og derved reproducere myten.



Figur 2: Genstandsmæssiggørelsen af Ørestad Gymnasium via det semiologiske system af anden grad – elaboreret version af (Barthes 2000: 236)

For at tyde eller dechifrere myten på *mytologisk* vis er det nødvendigt analytisk at skelne mening fra form. Dette for at fremhæve konstruktionen af Ørestad Gymnasium som forbundet til to forskellige typer indhold: på den ene side institutionens konkrete udviklingshistorie, og på den anden side et 'historisk og tilsigtet' mytisk begrebsindhold. Disse forskellige typer indhold gør Ørestad Gymnasium til henholdsvis gymnasieskole (en mening) og en mytisk form (et udtryk): en skole til fremtiden. Konstruktionen går således på, at det mytiske begrebsindhold og dets bemægtigelse af Ørestad Gymnasium gør, at vi genkender Ørestad Gymnasium, som en 'skole til fremtiden' blot ved at iagttage dens form. Formen taler så at sige. Denne analyse ønsker at identificere det mytiske begrebsindhold og dets opkomst, og har således fokus på den meta-sproglige del af det semiologiske system.

En væsentlig pointe i det mytologiske perspektiv er, at myten ikke er defineret ved det, den er budskab om, men ved den *måde*, hvorpå den fremfører et budskab (ibid.: 229). I analysen af det, der kan konstrueres som mytens begrebsindhold, afsøger jeg således udvalgt materiale med henblik på retoriske figurer, som udgør måder mytens budskab fremføres på. Barthes nævner selv syv figurer: Vaccinen, fjernelsen af historien, identifikationen, tautologien, hverken-eller-indstillingen, kvantificeringen af kvalitet og konstateringen (ibid.: 278-282). De syv figurer udgør ikke en udtømmende liste. Som Barthes anfører, eksisterer der sikkert flere figurer, andre bliver slidt op, nye kommer til (ibid.: 283). Fælles for figurerne og deres funktioner er, at de forvandler 'historiens produkter' til 'essentielle typer'. Jeg anvender⁴¹ i min analyse figurerne fjernelsen af historien, hverken-eller-indstillingen, kvantificeringer af kvalitet og konstateringer. Disse retoriske figurer er bærere af det jeg med Barthes kalder 'billeder', hvormed de retoriske figurer udgør en særlig måde, hvorpå billeder formidles. Barthes pointe er, at disse billeder er imaginære, men naturliggjorte af mytens tilstedevær (ibid.: 246). De øvrige figurer kan meget vel være anvendt i mit materiale også, men dette udvalg er foretaget i forhold til, hvilke retoriske figurer, der kunne hjælpe mig til at begrebsliggøre måder at fremføre billeder på, som jeg kunne identificere som dominerende i mit materiale.

41 De enkelte figurer uddybes, hvor de anvendes.

Materialet består konkret af 2 publikationer fra Københavns Kommunes Uddannelses- og Ungdomsforvaltning, som begge er idemæssige forarbejder til Ørestad Gymnasium. Først et tidligt inspirationshæfte fra 2002 *Rummene i fremtidens gymnasium og hf – rum, relationer og fysiske udtryk* (Tonnesen et al. 2002), som blev til i et samarbejde mellem forvaltere og skolefolk, og hvori der arbejdes eksplicit med pædagogiske tanker om fremtidens gymnasieskole. Dernæst publikationen *Skitserende programudvikling* fra 2002 (Københavns Kommune 2002), der er en udmøntning af forvaltere og arkitekters videre arbejde med inspirationshæftet, og som indeholder videreudvikling af de pædagogiske tanker fra inspirationshæftet. *Skitserende programudvikling* er produktet af en usædvanlig proces, hvor yngre arkitekter på forvaltningens foranledning er inviteret til at udvikle konceptuelle udformninger af rum, læring og skole. Der arbejdes decideret videre med billederne i *Rummene i fremtidens gymnasium og hf*, men i *Skitserende programudvikling* søges de form- og rumliggjort. De to publikationer præsenteres sekventielt for at understrege, hvorledes fag og fagligheder bearbejder begrebsindholdet på forskellig vis, og for at understrege, at der ikke er tale om et statisk mytisk begrebsindhold, men et indhold, der kan dannes, ændre sig, opløses og forsvinde komplet (Barthes 2000: 243). Endvidere suppleres de to publikationer løbende med uddrag fra interviews med kontorchef for København Kommunes Børne- og Ungdomsforvaltnings Planlægningsenhed Robert Bergstedt og rektor på Ørestad Gymnasium Allan Kjær Andersen. Analysen afsluttes med at inddrage plantegninger af Ørestad Gymnasium. I modsætning til Barthes praktiserer jeg *historisk mytologi* eller *retrospektion* (ibid.: 263) med henblik på at forstå den mytiske tale i sin konkrete og historiske tilblivelse, og for herigennem at etablere en forståelse af denne skole til fremtid, som den konciperes i moderne uddannelsestænkning og -planlægning. Det mytiske begrebsindhold afsøges således med henblik på at dechiffrere, hvori myten om skole til fremtid består, men også for at kunne *vise* Ørestad Gymnasium som myte. Selvom jeg primært anvender tekstlige udsagn til at indkredse mytens (begrebs)indhold er pointen netop, at myten opstår, idet et mytisk begrebsindhold bemægtiger sig ting –

for derefter at kunne aflæses i disse ting.⁴² Fx i forhold til hvordan en bygning bliver brugt, hvordan hverdag organiseres i den – og selvfølgelig det der i første omgang ledte mig ad det mytiske spor: hvordan der tales om denne hverdag og bygning. For analyser heraf henvises til (Bertelsen 2013: Kapitel 7).

Produktionen af det mytiske begrebsindhold og dets opkomst

Da det første spadestik til Ørestad Gymnasium blev taget den 1. februar i 2005, lå allerede meget arbejde forud. For første gang i 35 år vælger man i Københavns Kommune at bygge nyt til det stigende antal unge, der vil på gymnasiet i hovedstaden. Både frekvensen af unge, der vælger gymnasiet, og store ungdomsårgange skaber grundlaget herfor. Kontorchef i Børne- og Ungdomsforvaltningens planlægningsenhed Robert Bergstedt bliver projektkoordinator, og da han i samarbejde med daværende Overborgmester Jens Kramer Mikkelsen beslutter, at Københavns Kommune skal bygge nyt frem for at skabe plads på de eksisterende gymnasier⁴³, udpeges den *up and coming* bydel Ørestad City som sted for det nye gymnasium.

Forud for denne beslutning havde Bergstedt iværksat en usædvanlig proces, der skulle føre til den endelige udformning af Ørestad Gymnasium. Som arkitekt Katrine Lotz beskriver, involverede processen “*three architectural offices who cooperated very closely with teachers, researchers, the administration, students etc. in order to develop new spatial concepts and to make ‘the classroom’ obsolete. The process and the result, ‘Ørestads Gymnasiet’ by the architects 3xNielsen are generally considered a success, both in terms of ‘space for learning’ and as architecture*” (Lotz 2008: 140). Publikationen “*Rummene i fremtidens gymnasium og hf – rum, relationer og fysiske udtryk*” blev til på baggrund af dette samarbejde mellem elev- og forældrerepræsentanter, rektorer og personale fra Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen inklusiv Robert Bergstedt selv, og allerede i den indvarsles det, at man ønsker at tænke gennemgribende

42 I forhold til det mytiske perspektiv, synes det af vigtighed at nævne, at Ørestad Gymnasium udgør en særlig case for så vidt, at Barthes undersøger, hvorledes ‘det mytiske udsagn skabes i en materie, som på forhånd er bearbejdet med henblik på et adækvat budskab’ (2000: 231), mens jeg undersøger en form, der er forsøgt konstrueret i mytens billede. Man kan sige at det mytiske begrebsindhold bearbejder selve processen også.

43 Interview med Robert Bergstedt den 16.10.10 på Islands Brygge 37.

nyt. På baggrund af en konstatering af, at *“de eksisterende bygninger ikke er tidssvarende i forhold til de store ændringer, undervisning og pædagogik gennemgår i disse år”* (Tonnesen et al. 2002: 3) leverer publikationen, eller inspirationshæftet, som gruppen selv kalder det, *“et bud på, hvordan der kan tænkes nyt i forhold til at intensivere samspillet mellem nye, pædagogiske principper og udnyttelsen af de fysiske rammer”* (ibid.: 3).

Det ‘ny’ peger mod fremtid

Inspirationshæftet benytter sig gennemgående af den retoriske figur Barthes benævner ‘konstateringen’. Denne figurs funktion er, i maksimens form, at demonstrere *“universalisme, fornægtelse af forklaringer, et uforanderligt verdenshierarki (...) konstateringen [er] ikke længere rettet mod en verden som er ved at blive til. Den skal dække en verden som allerede er skabt, skjule sporene af tilblivelsesprocessen under evighedens evidens”* (Barthes 2000: 282). Således er den helt grundliggende konstatering, og dermed det helt grundliggende billede, i publikationen, at fremtiden kommer, og at den kommer med andre krav til skole end fortiden og nutiden gjorde og gør. Krav, der er så anderledes, at der uddannelsespolitisk må tænkes i helt nye baner. På den ene side konstateres det, at denne udvikling allerede pågår indenfor undervisning og pædagogik, og på den anden side argumenteres der for nødvendigheden af at tænke i nye baner gennem disse billeder om den kommende fremtid. Den kommende fremtid forestilles at være ‘videnssamfundet’ eller ‘netværkssamfundet’; begge samfundstyper, der menes at stille *andre* krav til skole end ‘industriamfundet’ i forhold til krav om nødvendige kompetencer for både elever og lærere, læringsopfattelser, læringsrum, undervisningssteder og lærersamarbejde (Tonnesen et al. 2002: 6). Det er disse fremtidige samfundstyper og deres særlige kendetegn, der gør det muligt at aflæse fremtidige adækvate læringsformer. Hermed introduceres en sammenhæng, som er gennemgående i publikationen: Udviklingen mod ‘videns- og netværkssamfundet’ er uundgåelig og er tæt knyttet til hvilke (pædagogiske) bestræbelser et fremtidigt gymnasium og hf bør involvere sig i for at kunne iværksætte tidssvarende ‘læringspil’. Denne forståelse af udviklingen skaber og åbner op for at kunne tale om forhold, der skiftevis kategoriseres som ‘klassiske’, ‘traditionelle’, ‘industriamfundet’ og

‘gængse’. Det kan være ‘den klassiske skole’, der sætter scenerne “*på samme måde som i det gamle kukkasseteater. Faste bænkerækker, fast scene med hejsetavle, og kort og skærm som perspektiverende kulisser*” (ibid.: 4) eller ‘det traditionelle klasseværelse’, som må “*udfordres og gives nye funktioner, hvis gennemførelsen af de nye læringsprincipper skal realiseres*” (ibid.: 28) eller ‘industriamfundets skole’ “*med fast skema, ens klasseværelser, fast møblering, lange korridorer og bundne, aflåste speciallokaler*” (ibid.: 7). Alle udgør de negationen af den ønskværdige fremtidens skole. Ikke bare som nutidens skole, men som fortidens – industriamfundets – skole.

Inspirationshæftets billeder af fremtidens skole negerer fortidens faste interiør ved at fremhæve det nye som åben og fleksibel rum- og møbelbrug. Ikke fordi det er svært at forudsige, hvor udviklingen vil bære hen, og det derfor anbefales at bygge fleksibelt, som det skrives i en tidlig publikation om fremtidens gymnasiebyggeri fra Undervisningsministeriet⁴⁴, men fordi åbenhed og fleksibilitet synes at være blevet værdier i sig selv. Fremtidens fleksible og åbne skole bryder således med fortidens faste og lukkede skole, ikke ved at udvikle, men ved at *ændre*. Ikke bare det fysiske udgangspunkt, men hele organiseringen af skole. Således opsummeres fremtidens skole, som et sted, hvor:

[H]idtil faste størrelser som hold, skema, lokale, roller og funktion skal kunne gøres mere fleksible og rummelige. Det betyder at ...

- Klassen åbnes og udvides til at blive en læringsbase med tværgående aktiviteter, forelæsninger, individuelle læringsrum, projekter, studieophold eksternt m.m.
- Skemaet åbnes fra en fast til en fleksibel størrelse med rullende planlægning og lærerteam-elevplanlægning i selvstyrende enheder
- Fag og læreprocesser åbnes for en ny differentieret faglighed, tværfaglige projekter, nye læringsmiljøer

44 “De skiftende krav til uddannelserne og til uddannelsesinstitutionerne gør det vanskeligt at give klare råd i forbindelse med nybyggeri og ombygning. Den overordnede anbefaling er derfor, at fleksibilitet medtænkes: hvordan kan lokaler bruges på tilfredsstillende måde til flere forskellige formål, hvordan kan man forestille sig mere fleksible løsninger på konkrete lokalebehov, hvordan kan omstillingsmuligheder indbygges?” (UVM 1998: forord).

- Lærer- og elevroller åbnes for nye lærings- og samarbejdsrelationer
- Skolen åbnes i forhold til andre skoleformer, virksomheder, videregående uddannelser og til lokalområdet
- De traditionelle lokaler åbnes: klasselokalet, faglokalet, lærerværelset m.m. gives nye funktioner
- Administrationsområdet åbnes for elevråd, tillidsrepræsentantfunktionen og diverse arbejdsgrupper
- De store fælles rum åbnes og gøres fleksible i forhold til en mangfoldighed af funktioner
- Adgang til skolen åbnes og udvides for de studerende og lærerne” (ibid.: 10).

Fremtiden er således en forekomst, som vi kan forberede os på. Ikke ved at være bedst, men ved at være nyest. Og fordi fortiden var ‘lukket’, skal fremtiden være ‘åben’.

Fortidens elever, fremtidens studerende

Billedet af fremtidens skole er ingenlunde nyt, lige såvel som koblingen mellem fremtidens skole og nybyggeri ikke er det. Som Ole Jellingsø viser i sin artikel om gymnasiebyggeri gennem 100 år, har denne figur præget de store spring i måder at udforme gymnasieskoler på siden de tidlige katedralskoler (Jellingsø 2001). Fremtidsorientering i uddannelsesplanlægning er selvkært optaget af at skabe fremtidsegnede studerende. Fortidens elev kan i fremtiden i højere grad forventes at være studerende, hedder det på side 9 i inspirationshæftet, og det uddybes, hvilke egenskaber, der karakteriserer ‘en studerende’ med et citat uden henvisning til kilde: *“For at kunne styre sin egen læreproces må eleven/den studerende: “Kunne sætte realistiske mål, kunne prioritere, kunne disponere sin tid, kunne holde den røde tråd, kunne identificere behov for hjælp, kunne opsøge hjælp, kunne søge og selekttere information, kunne systematisere og være kritisk analytiske, kunne samarbejde, kunne samarbejde selvstændigt, kunne vurdere sin egen læreproces, være bevidst om sin egen læringsstil, erkende sit eget ambitionsniveau, kunne fordybe og koncentrere sig, have selvdisciplin, have selvtillid, kunne skabe udfordringer, kunne klare frustrationer ...”* (Tonnesen et al. 2002:

9). Relationen mellem lærer og elev/studerende tager udgangspunkt i eleverne og deres personlige egenskaber, læringsstil, evner og behov. Eleverne er med andre ord individuelle, og samtidig er de kommende produkter af den ønskede udvikling: *“de skal blive aktive værdi- og kulturskabere i det civile samfund”* (ibid.: 3). Det er lærerne og de fysiske og sociale rum, der skal ‘understøtte de nye roller og relationer’. Fordi eleverne er forskellige og undervisningen skal differentieres for at understøtte den enkelte, bliver lærerrollen multifunktionel.

Nye undervisnings- og læringsformer: variation

På denne baggrund skitseres de kommende forskydninger i læringsopfattelser, som konkret menes at ville udvikle sig fra ‘undervisning i klasser’ til ‘selvstændig læring’, ‘læring i grupper’ og ‘læring i elektroniske netværk’. Udviklingen stiller også krav om ‘nye undervisningsformer’ (ibid.: 6), ‘nye relationer mellem læreren og den studerende’ (ibid.: 9), ‘ny opmærksomhed omkring rum og læring’ (ibid.: 8), ‘ny form for fleksibilitet og åbenhed i de fysiske rammer’ (ibid.: 8), ‘nye muligheder, nye rum – virtuelle rum’ (ibid.: 39) og ‘nye organiseringsprincipper’ (ibid.: 38) for fremtidens skole. De nye undervisningsformer er måske ikke så meget nye, som de er mange. Det er variation af undervisningsformer, der er i fokus – både fordi udviklingen som nævnt stiller krav om det, men også fordi flere forskellige typer af unge skal i gymnasiet (ibid.: 9). På sin vis, kan man hævde, at den retoriske figur ‘kvantificering af kvalitet’ gør sig gældende her. Denne reducerer *“enhver kvalitet til en kvantitet”* (Barthes 2000: 281), og ved at gøre kvaliteten undervisning til et spørgsmål om variationer af undervisningsformer, *“økonomiserer myten med erkendelsen: den køber virkeligheden så billigt som muligt”* (ibid.).

Afledt af de nye undervisnings- og arbejdsformer menes relationen mellem lærer og elev at forandre sig. Alt efter situation vil den udvidede lærerrolle baseres på en vekselvirkning mellem *“en endimensional underviserfunktion og en multifunktion med mange opgaver: vejleder, samarbejdspartner, mod- og med-spiller, coach, mentor, konsulent m.m.”* (Tonnesen et al. : 9). Men også de sociale og fysiske rum skal variere. Den centrale forestilling om forholdet mellem rum og læring er, at *“de fysiske rammer sætter scenen”* (ibid.: 4). Gennem en

beskrivelse af tre pædagogiske læringsrum, undervisningsrummet, træningsrummet og studierummet⁴⁵, som hver især lægger op til brug af “*forskellige pædagogiske tilrettelæggelser f.eks. en lærerstyret undervisning, elevens individuelle træning og projektarbejde i grupper*” (ibid.: 8), argumenteres der i inspirationshæftet for at netop denne tredeling af det pædagogiske rum kræver “*en ny form for fleksibilitet og åbenhed i de fysiske rammer*” (ibid.: 8). Således er de nye pædagogiske principper og fysiske rum tæt knyttet sammen. De fysiske rum lader til at være garant for, at de nye pædagogiske principper anvendes. Endvidere kan de fysiske rum og rammer ikke alene tilbyde unge et relevant og tidssvarende læringsmiljø, men kan “*også signalere nogle grundlæggende værdier som ligeværd, demokrati og samarbejde*” (ibid.: 3).

Skolefolk og forvalteres samarbejde om rummene i fremtidens gymnasium og hf udmønter sig i tre forslag til (pædagogiske) nytænkninger med rumlige implikationer: ‘Fra klasseværelser til basecamps’ (ibid.: 28), ‘Fra faglokaler til fagområder’ (ibid.: 35) og ‘Virtuelle læringsrum’ (ibid.: 39). Som alle de øvrige ovennævnte forhold indgår disse i den konkrete udmøntning af Ørestad Gymnasium og er således konkrete rum og forestillinger på gymnasiet den dag i dag.

Ekskurs om læringsrum, demokrati & IT – forbindelsen til OECD/UNESCO

Hvor *Rummene i fremtidens gymnasium og hf* er frugten af et samarbejde mellem skolefolk og forvaltere og i sagens natur tænker fremtidens gymnasium i forhold til den bundne opgave, at de københavnske gymnasier skal moderniseres, udgør en af de primære inspirationskilder til inspirationshæftet, Erik Prinds’⁴⁶ *Rum til læring* (1999) et interessant supplement i forhold til at spore, hvor forestillingerne om de nutidige udfordringer til skole kan tænkes at tage sit udspring fra – både i forhold til forestillingen om, at der forefindes særlige nutidige/fremtidige udfordringer, og hvori de består. Samtidig udgør *Rum til*

45 Disse tre læringsrum kommer fra (Prinds 1999). Se næste afsnit.

46 Senere lektor på Ørestad Gymnasium og medlem af Undervisningsministeriets (magtfulde) referencegruppe vedr. gymnasireformen.

læring et tidstypisk og ganske refereret og anvendt foreløbigt svar på disse udfordringer.

Mens inspirationshæftet primært markerer egen inspiration i nationale (statslige, amtslige og/eller kommunale) publikationer og *Rum til læring*, er Erik Prinds mere direkte i sin markering af europæisk inspiration. Prinds skriver *Rum til læring* med henblik på at belyse spørgsmålet “Hvilken form for skole og undervisning ønsker man i det næste århundrede, og hvorledes kan IKT integreres – på en realistisk måde – i skolen i al almindelighed og i gymnasiet og hf i særdeleshed, således at undervisningen forbedres?”. Bogen har således sit udspring i opkomsten af moderne informations- og kommunikationsteknologier, og forsøger at kvalificere både, hvilke nye muligheder og krav IKT giver til fremtidig uddannelse, og hvordan IKT kan bidrage til at understøtte en *ønskværdig* fremtidig uddannelse. Det ‘nye’ er på den led allerede markeret. To ting er dog af betydning i forhold til, hvorfor *Rum til læring* kan tænkes at have haft en mere bred indflydelse end bare på inddragelsen af IKT i undervisningen. For det første markerer Prinds eksplicit, at han ikke mener, der findes det, man kan kalde en særegen IKT-pædagogik (Prinds 1999: 16), hvorfor læringsteori, hvor “der på globalt plan [er] sket et paradigmeskift, således at man i højere grad lægger vægt på læring end på undervisning” (ibid.: 23), inddrages og diskuteres. For det andet *framer* Prinds hele publikationen med tidstypiske uddannelsespolitiske diskussioner med europæisk rod, nærmere bestemt Center of Educational Research and Innovations (CERI)⁴⁷ *Schooling for tomorrow* (1997) og UNESCO’s *Learning: The Treasure within* (Delors 1996). Gennem disse publikationer introduceres billeder som ‘livslang læring’, en ‘universel

47 EP differentierer mellem OECD’s uddannelsesøkonomer og OECD’s uddannelsesforskere samlet i CERI: “Økonomer i OECD – i modsætning til OECD’s uddannelsesforskere – ser primært på uddannelsernes produktivitet. Hvor meget koster uddannelse i lærertimer per elev, og hvordan klarer skolen sig i relation til international benchmarking, som primært går ud på at sammenligne unges færdigheder i matematik og deres læseevne på tværs af landene? Her ser man koldt på systemets output uden at relatere sig til de andre ovenfor nævnte formål uddannelsen kunne have”, hedder det på side 13-14 i *Rum til læring*.

dannelsesopfattelse'⁴⁸, hvordan det "er nødvendigt løbende at justere dannelses- og kvalifikationskravene, afhængigt af den samfundsmæssige situation" (Prinds 1999: 21), 'den traditionelle skole' overfor 'fremtidens skole' og så det billede, som *Rum til læring* er mest kendt for og som også genfindes i *Rummene i fremtidens gymnasium* og hf: 'Læringsrum'.⁴⁹ Disse rum skal ikke forstås som fysiske rum, men som forskellige typer organiseringer af læreprocesser, der involverer eleven forskelligt. Der er tale om undervisningsrummet, træningsrummet og studierummet (Prinds 1999: 33-34), og de forskellige typer af organiseringer af læreprocesser kan foregå både i samme og i adskilte fysiske rum.

Koblingen mellem skoleudvikling og de konkrete fysiske rum etableres med Prinds' inddragelse af CERI's initiativ *Schooling for tomorrow*, men også den tydelige markering fra *Rummene til fremtidens gymnasium* og hf af, hvor omsiggribende reorganiseringen af den traditionelle skole bør være for at skabe rum for fremtidens skole, er at genfinde hos Prinds. Med udgangspunkt i CERI's *Schooling for tomorrow* fremskriver Prinds følgende – genkendelige – kritik af det han kalder 'den traditionelle skole':

Det fremgår af CERIs papirer at de er bekymrede over at alt for mange elever forlader skolen med afsky for al læring og undervisning. De ønsker således at ændre nutidens skole på en række områder:

- Radikale ændringer med hensyn til pædagogik og adgang til viden. De spørger efter nye former for læring og undervisning som virke-

48 "UNESCO har i bogen *Learning: The Treasure within* prøvet at formulere en dannelsesopfattelse som skal danne rammen om uddannelse i det 21. århundrede. Jacques Delors har skrevet en indledning til bogen, der er udarbejdet for UNESCO af en verdenskommission af forskere og politikere. Han forsøger her at formulere et værdigrundlag for dannelsesdiskussionen, idet han peger på samfundsmæssige udfordringer som skal tages op i uddannelsen, og som skolen skal forholde sig til. Han nævner en række globale problemer som f.eks. demokratiets forfald, opløsning af værdierne, etniske konflikter, modsætning mellem globalisering og lokale rødder, miljømæssige problemer osv. Han peger på en række store ændringer af økonomisk, social og miljømæssig art som må inddrages når man skal fastlægge skolens opgaver. Delors søger således at udvikle en universel dannelsesopfattelse", hedder det på side 21 i *Rum til læring*.

49 Prinds' brug af begrebet læringsrum er inspireret af tidligere lektor ved Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelse og nu rektor ved Esbjerg Gymnasium Erling Petterson, og hans arbejde i publikationen *Fra lærerprocesser mod læreprocesser fra Læreprocesser i 90'erne – Ansvar for egen læring*, konferencerapport, København: DEL, 1996.

lig motiverer unge mennesker og tager hensyn til deres personlige behov.

- Ændringer i brug af teknologi. De ønsker eksempler på hvorledes den ny teknologis potentiale kan udforskes med hensyn til at skabe fundamentale ændringer i pædagogik, læseplaner og læring.
- Ændringer i brugen af rum. På trods af kritik er skoler stadig indrettet med klasserum og gange, og CERI spørger om der findes bedre modeller.
- Ændringer i lærerens status. Lærere bliver ofte kritiseret og er undervurderede. De ønsker eksempler på lærere hvis entusiasme smitter af på eleverne.
- Ændringer i organiseringen af tid i skolen. Traditionelle skemaer skaber enorme hindringer for effektive læreprocesser. De ønsker at se nye måder at organisere undervisningstiden på.
- Ændringer i relationen mellem skolen og omverdenen. De mener at et ændret skolesamarbejde med virksomheder og nærsamfundet kan skabe fundamentale ændringer i undervisning og læring.
- Ændringer i skolen som kan forholde sig aktivt til miljø og globalisering (CERI, 1997). (Prinds 1999: 28).

På sin vis kan det se ud som om, at flere af inspirationshæftets stærke repræsentationer af sammenhængen mellem fremtiden, nybyggeri og læring således er produceret i regi af UNESCO og OECD, og dermed i et landskab, hvor det er svært – og særligt med tiden – at kende forskel på uddannelsespolitik og uddannelsesøkonomi. Med ekskursen viser jeg en forbindelse mellem transnationale og kommunale billeder af stærke relationer mellem fremtid, rum og læring, og understreger, at det kommunale arbejde med at producere et gymnasium til fremtiden ikke bare er et lokalt fænomen. Så når næste skridt i produktionen af Ørestad Gymnasium er arkitektens udformning af de producerede pædagogiske billeder, kan man konkret sige, at dette arbejde foregår i tæt relation til et magtfelt. Niels Albertsen definerer netop arkitekturens felt, som et felt bestående af tre subfelter, *“som vi kan kalla det konstnärliga, det professionella och det ekonomisk-tekniska. De representerar olika art och grad av*

autonomi i förhållande till maktfältet” (Albertsen 1998: 383). På også det objektive plan kan arkitekters arbejde således opfattes som relateret til et magtfelt.

Det mytisk begrebsindhold udformes

I et referat fra et møde i Uddannelses- og Ungdomsudvalget i Københavns Kommune, hvor et udkast af tidligere omtalte inspirationshæfte er til godkendelse, lyder det at

For at frigøre sig fra traditionelle opfattelser af, hvad et klasselokale og et faglokale skal kunne og indeholde, er der i inspirationshæftet introduceret en række nye begreber og betegnelser. Klasselokalebegrebet er således opblødt og udvidet med vægt på at sikre en base for elevernes sociale og indlæringsmæssige fællesskab (i inspirationshæftet omtalt som elevernes “basecamps”).⁵⁰

Netop legen med ord og begreber kendetegner det næste skridt i det mytiske begrebsindholds bearbejdning af (tilblivelsen af) Ørestad Gymnasium. Publikationen *Skitserende programudvikling* fra 2002 er resultatet af det, der i publikationen betegnes en dialogproces mellem repræsentanter fra gymnasieverdenen, fire tegnestuer (Dorte Mandrup arkitekter, KANT arkitekter a/s, PLOT A/S og Uddannelses- og Ungdomsforvaltningens rådgiver in_situ arkitekter maa), og Robert Bergstedt selv. Processens formål “*var at visualisere sammenhængen mellem pædagogiske principper og rumlig organisering*” (Københavns Kommune 2002: 2). Publikationen udgør af flere grunde en interessant proces. For det første er det eksplicite arbejde med at tænke pædagogiske principper i deres sammenhæng med byggeri informativt for eftertiden, for det andet anvendes der i publikationen en metode, *skitserende programudvikling*, som tydeliggør nogen af de logikker, der knytter sig til det arkitektfaglige arbejde ved netop at arbejde åbent med den kreative, udforskende proces, der ligger forud for den endelige formulering af i dette tilfælde konkurrenceprogram-

50 <http://www.kk.dk/eDoc/Uddannelses-%20og%20Ungdomsudvalget/22-05-2002%2015.00/Dagsorden/17-05-2002%2010.36.51/0DA12675CA1C3E21C1256BBC002F560F.htm> (sidst besøgt den 12. maj 2010).

met⁵¹. Den skitserende programudvikling er en måde at undersøge en given opgaves løsningsmuligheder på, en systematisk bearbejdning af mulighederne for en opgaves form, som ikke har til formål at nå frem til én løsning, men netop at udgøre et katalog over mulige løsningsforslag i et formsprog, der matcher formen i den kreative proces og ikke i de færdige løsninger (Kirkeby 2003: 94). En af metodens ophavsmænd, den hollandske arkitekt Taeke de Jong, formulerede i 1992 et manifest *Kleine methodologie voor ontwerpend onderzoek* over metodens principper. Den danske arkitekt Inge Mette Kirkeby skriver om metodens vigtigste principper:

Forskel er en forudsætning for forandring sammen med den omstændighed, at mennesker er i stand til at forestille sig ting, der ikke foregår her og nu, men som er muligheder. Nogle fremtider kan man forudsige, siger han. Andre må man designe. I designprocessen kan forskelle dyrkes systematisk, som så kan sammenlignes, og for at man kan tale om "skitserende undersøgelse" kræves som minimum to udkast, men gerne flere (Kirkeby 2003: 94).

Netop forskelstænkning og design af fremtid er kendetegnende for de 3 forskellige udkast i *Skitserende programudvikling*.

Opgør med (karikeret) fortid – design af fremtid

Hele konstateringen af den kommende fremtid som stående i opposition til det traditionelle gymnasium fra *Rummene til fremtidens gymnasium* og hf, går igen på tværs af de forskellige tegnestuers bidrag. Således initieres den kreative proces af afvisninger af 'det nuværende gymnasium' eller 'det traditionelle gymnasium' gennem konstateringer om 'fremtidens gymnasium': "*tidligere tiders skema forsvinder*" og "*klassen som fysisk begreb: én lærer, én klasse, ét fag, én lektion forsvinder gradvist og erstattes af nye sociale og organisatoriske konstruktioner!*" (Københavns Kommune 2002: 6). Det traditionelle gymnasium beskrives som en "*selvstændighed enhed med størst kontaktflade indenfor*

51 Skitserende programudvikling anvendes også som metode ved skolebyggeri i Sydhavn (Lotz 2008: 248) og idékataloget 'Fremtidens Universitet' (Kirkeby 2003).

det enkelte gymnasium” (ibid.: 7). I fremtiden *“udvides grænserne og gymnasierummet vil ekspandere. Gymnasiet bliver en del af en større helhed, med større berøringsflade til omkringliggende samfund*” (ibid.). Også billedet med ændrede elev- og lærerroller dyrkes i publikationen, således vil der i fremtidens gymnasium være fokus på eleven som studerende. *“Eleven passerer stadiet fra elev til studerende, når vedkommende, i stedet for at være passivt modtagende i tilrettelagte uddannelsesforløb, går mod at være ansvarlig for tilrettelæggelsen af sit eget studieforløb. Hver studerende har sin egen tilrettelagte studiebane. Tidsrammen for gymnasieforløbet vil være forskellig fra person til person*” (ibid.: 8). Læreren fra den traditionelle gymnasieskole vil i fremtiden i overvejende grad agere vejleder, og således *“hjælpe med valg af studieindhold, -metode og -redskaber*” (ibid.: 9). Samtidig ønsker man at ændre, *hvor lærernes forberedelse til undervisningen foregår: fra at foregå alene derhjemme, som det hedder sig i publikationen, til at foregå på gymnasiet, hvor der er tid til “at tænke kreativt, tale med kollegaer og finde på nye læringsformer*” (ibid.: 136), hvorfor lærerne i fremtiden bør opholde sig på gymnasiet i hele deres arbejdstid (ibid.). Også studievejlederrollen bliver i et sådant ‘kompetencelandskab’ mere betydningsfuld og *“må derfor være synlig i dagligdagen og må placeres centralt i studiemiljøet*” (ibid.).

Ét af bidragene opsummerer på sin vis de øvrige bidrag ved at opstille det nuværende gymnasiums diamentrale modsætning: ‘Anti-gymnasiet’. Som det formuleres på side 112 i *Skitserende programudvikling* må anti-gymnasiet være godt, hvis gymnasiet er dårligt, og fremtidens gymnasium må findes i spændingsfeltet mellem gymnasiet og anti-gymnasiet. Stillet op overfor hinanden, skabes dette spændingsfelt:

Som det tydeligt fremgår, udgøres ‘det traditionelle gymnasium’ eller ‘gymnasiet’ (underforstået som det er i dag) af en forestilling om, at gymnasiet er lærerstyret. Det er den *ene*, der organiserer for de flere, det er den *ene*, der har svar, fast pensum, fast opholdssted og fast strukturering af tid på de manges vegne. I anti-gymnasiet er der fokus på den enkelte elev, hvorfor bevægelsen i rum forekommer kaotisk, flydende, hjemløs og foregår på baggrund af forskellige rums forskellige muligheder; en rumplan, og hvor elevens bidrag til organiseringen er spørgsmål, projektarbejde og lyst til samme. Endvidere synes lærere at være ens og elever forskellige. Skemaet skal bidrage til at identificere

spændingsfelt

Fremtidens gymnasium må findes i spændingsfeltet mellem gymnasiet og anti- gymnasiet.

Spørgsmålet bliver således: Er det muligt i dette spændingsfelt, at definere et strategi, der optimerer de positive aspekter fra de to yderpunkter?

| Gymnasium | | Anti-gymnasium |
|-------------|---|----------------|
| Orden | | Kaos |
| Fast | | Flydende |
| Lærer | | Elev |
| Svar | ? | Spørgsmål |
| Pensum | • | Projekt |
| Pligt | | Lyst |
| Fastboende | | Hjemløs |
| Ensartethed | | Forskellighed |
| Tidsplan | | Rumplan |

Figur 1. Fra tegnestuen PLOT A/S (Københavns Kommune 2002: 113).

fremtidens gymnasium mellem de to formulerede poler, og dermed tages den retoriske figur, som Roland Barthes kalder hverken-eller-indstillingen, i anvendelse. Figuren “består i at man stiller modsætninger op over for hinanden, afvejer dem for derefter at forkaste begge dele” (Barthes 2000: 280). Øvelsen reducerer den gymnasiale virkelig til at være en sammenlignelige størrelse med en tænkt eller designet modpol, og udgøres altså af to poler, der “kun er jævnbyrdige ud fra en meget formel betragtning hvor man befrier dem fra deres vægtfylde” (ibid.: 281). Den retoriske figur hverken-eller indstillingen inklu-

derer dermed, som den anvendes her, en øvrig retorisk figur, nemlig 'fjernelse af historien'. Denne figur betegner en retorisk form, der berører det objekt, den taler om, enhver historie (Barthes 2000: 278). Figuren fremfører således et billede af gymnasiet, som formbart. Som formbart på lige fod med eksperimenter, ideer og leg med ord. Samtidig understreger brugen af de to figurer, at fremtiden kan designes – fx ved at forkaste fortid, som ikke længere synes brugbar eller 'god'.

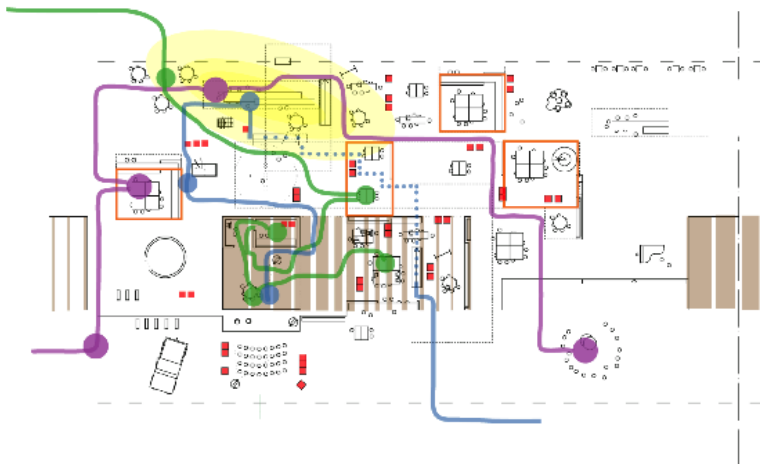
Fra læringsrum til læringsmiljøer: fra ophold til bevægelse

Næste led i designprocessen er at formulere en læringsforståelse, der kan rumliggøres. Til dette formål konsulteres en publikation udarbejdet af Mandag Morgen Strategisk Forum i samarbejde med Undervisningsministeriet, Danmarks Lærerforening og Kommunernes Landsforening. Herfra hentes 7 teser om læring, som af tegnestuen KANT suppleres "*med den viden der eksisterer om de "mange intelligenser" (Folkeskolen)*" (Københavns Kommune 2002: 14). De syv teser om læring er, at læring involverer en helhed af fornuft og følelse, er kontekstuel, er meningsfuld, er relationel, er aktiv, er reflektiv og er motiveret (ibid.: 14-15). Hvorledes de 7 teser suppleres med viden om de mange intelligenser er uklart. De 7 teser inddrages dog med en understregning af, at "[v]i ønsker at man for et fremtidigt uddannelsesmiljø laver et kvalitativt program, f.eks. baseret på nedenstående teser om læring, i stedet for et kvantitativt program." (ibid.: 14).

Hvor *Rummene til fremtidens gymnasium og hf – rum, relationer og fysiske udtryk*, inspireret af Erik Prinds' *Rum til læring*, arbejdede med begrebet 'læringsrum', argumenteres i *Skitserende programudvikling* for at anvende termen 'læringsmiljøer'. Det skrives, at det er arkitekternes (i dette tilfælde fra tegnestuen KANT) erfaring, at begrebet "'rum' danner en ubevidst fornemmelse for fysisk afgrænsning hos de involverede partnere" (ibid.: 11), og at denne "ubevidste afgrænsning vil sætte spor i både den pædagogiske læringssituation og den fysiske ramme. Benævnelsen "rum" begrænser derfor muligheden for at udtænke de mest innovative læringssituationer og efterfølgende rumlige bearbejdelser" (ibid.). I stedet for termen 'rum', anvendes i det hele taget flere steder 'fysiske

Rejseplanen – 3 studerende

De studerende tilrettelægger deres eget studieforløb og dermed deres egen rejseplan gennem studiemiljøerne.



Figur 2. Fra tegnestuen KANT (Københavns Kommune 2002: 30).

rammer'. Disse bør *“udformes fleksibelt, som et antal sammenhængende læringsmiljøer”* (ibid.). Denne bevægelse fra ‘rum’ til ‘miljø’ ses også i bevægelsen hvorfra inspirationen i de to publikationer hentes. I *Rummene til fremtidens gymnasium og hf – rum, relationer og fysiske udtryk* arbejdes med inspiration fra Statens forsøgsskole, HGO og Malmö It-gymnasium, og i *Skitserende programudvikling* differentierer man de forskellige inspirationer alt efter om de er *læringsrum* (Frederiksberg Gymnasium, Nærum Gymnasium) eller *læringsmiljøer* (HGO, Rødkilde, Hellerup Skole). Det er værd at bemærke, at folkeskolebyggeri, dermed udgør den primære inspiration i udarbejdelsen af de tidssvarende gymnasiale rum.

Hvor læringsrum i den prindske version, henviste til særlige typer af organisering af læreprocesser, som kunne foregå i samme type eller i forskellige rum, lægges der i publikationen vægt på en programmeret sammenhæng mellem læringssituation og læringsmiljøer, hvor *udtænkningen* af læringssituationer udgør udgangspunktet for de rumlige bearbejdelser. Læringssituationer er således karakteriseret ved at kunne udtænkes, de kan være innovative og de kan designes – eller programmeres, som det hedder i dette sprog. Hvad kende-

tegner så disse rumlige bearbejdelser? Hvad bliver udtænkningen af læringssituationer til i den arkitektfaglige bearbejdning? I *Skitserende programudvikling* tales der om denne proces, som en oversættelse fra ét sprog til et andet – ‘fra aktiviteter til rum’ (Københavns Kommune 2002: 111). Rum er således relateret til aktiviteter og aktiviteter til rum. Rum muliggør, men rum bør også afspejle, hvad der skal foregå i dem. De kan programmeres til særlig adfærd eller aktiviteter. Og dermed kan adfærd og aktiviteter egentlig programmeres af rumlige strukturer.

Så når der i *Rummene til fremtidens gymnasium og hf* tales om variation i undervisning og læringsformer, og i den forbindelse udpeges tre læringsrum, undervisningsrummet, træningsrummet og studierummet, bliver disse i den rumlige bearbejdning til “den kollektive læringssituation, gruppe og samarbejds-situation, den individuelle læringssituation” (Københavns Kommune 2002: 61), altså til et spørgsmål om antal mennesker, og ultimativt til landskaber beregnet til elever og lærere, til enheders ophold, aktivitet og bevægelse i rum. Skole består således af enheder og rum. Dette som enheder, der kan variere i antal, som bevæger sig og som kan mødes både i miljøer og i bevægelse. Og rum er ikke bare rum, men miljøer, og udgør en konkret mulighedsramme. Samtidig kan rum begrænse handlemuligheder, hvis ikke det har den rette miljømæssige udformning. Læring oversættes til og er enheders aktiviteter i rum. Læring forstås med andre ord som programmeret adfærd. Således tænkes der en direkte og intentionel forbindelse mellem enheder, rum og læring.

Et vigtigt supplement til denne karakteristik er publikationens fokus på de studerende og deres bevægelse i rum, og deres valg i forbindelse med denne bevægelse. Flere steder nævnes gymnasiets brugere i det hele taget som udgangspunkt for arbejdet, og på side 65 undersøges det under overskriften “Overordnede organisering af læringsforløb: ‘fokusering på bevægelse for en 1. årstuderende’”, hvorledes der forekommer bevægelse gennem forskellige rumlige organiseringer (der betegner forskellige læringssituationer). Gymnasieskole tænkes således ikke som en bygning med funktioner og rum. Der er i stedet taget “udgangspunkt i brugerne, lærere og studerende [...] samt hvilke konstellationer og hvilke relationer gymnaset skal kunne imødekomme og stimulere.” (ibid.: 130). Således vil “[d]e studerendes færden (...) både i lærings-

situationer, læringstid og læringsmetode være præget af de individuelle valg” (ibid.: 10), hvormed læringssituationer bliver et spørgsmål om antal mennesker, bevægelse og valg – forhold som så at sige kan repræsenteres. På den vis udgør elementer fra det såkaldte anti-gymnasium elementer af arkitekters udkast til udformning af fremtidens gymnasium.

Det arkitektoniske formsprog som i udgangspunktet mytisk

I forlængelse af publikationens fokus på den enkeltes bevægelse og aktivitet og repræsentationen af disse forhold, er det interessant, hvorledes disse repræsentationsformer kan analyseres som liggende ganske tæt på mytisk tale. Det materiale arkitekter har at arbejde med, er naturligt nok netop flader, former og bevægelse, og disse bearbejdes og præsenteres i billeder, der lader sig karakterisere gennem brugen af retoriske figurer, der også kender tegner mytens. Barthes formulerer mytens tilbøjeligheder polemisk som følger: *“Men i almindelighed foretrækker myten at operere med forarmede og ufuldstændige billeder hvor meningen allerede er skummet så meget at den er rede til at antage en betydningsmekanisme: karikaturer, pasticher, symboler osv.”* (Barthes 2000: 251). I dette perspektiv kan man altså sige, at arkitekters formsprog er mytisk – eller kan antage mytiske former i brug. Lærere og elever er rationelle og fysiske aktører, læring er adfærd, adfærd kan programmeres, fortid er traditionel, fremtid er fleksibel, gymnasiet er dårligt, anti-gymnasiet godt, glas er demokratisk og som den følgende figur viser, er et rum demokratisk, hvis det har mindst to døre.

Det kreative rum, hvor arkitekter designer, synes netop kendetegnet ved at være et rum, der ikke er forbundet til virkelighed, men hvor virkelighed er repræsenteret på mere eller mindre karikerede måder. I en vis forstand er det ikke blot en indholdsløs skole, men også en historieløs skole, der repræsenteres og designs. Dette i stærke billeder, der kan sanses, og derved optræder betydningsmættet. Myten, som opnår tilstedevær og taler gennem denne bygning, *“afskaffer de menneskelige handlingers komplekse karakter, den giver dem essensernes simpelhed, den undertrykker enhver dialektik, enhver opstigning ud over det umiddelbart synlige, den organiserer en verden der er uden selvmodsi-*

Rumlige og faglige forløb

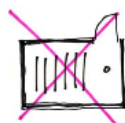
Ingen rumligheder må ende blindt.

Demokratisering af rumlighederne.

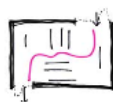
Sammenhæng gennem åbne rumligheder udformes bevidst for at skabe en naturlig mulighed for etablering af netværkskonstruktioner. Disse rumlige forløb og sammenhænge understøtter læringen af social ansvarlighed og forhindrer bl.a. kuldannelser, mobning m.m.

Fagcentre toner rumligheden

De specialiserede områder fagtoner det generelle studiemiljø. Fagcentrets størrelse varierer efter indhold og funktion. Størrelsen er fleksibel, da det omkringliggende studiemiljø kan inddrages.



Traditionel klasse



Demokratisering af rum



Opløsning af rum



Tematisering af rum

Figur 3: Fra tegnestuen KANT (Københavns Kommune 2002: 16).

geler, fordi den er uden dybde, en verden der er stillet til skue i evidensen, den grundlægger en lykkelig klarhed: tingene kommer til at fremtræde som i sig selv betydningsbærende” (Barthes 2000: 270). Således er Ørestad Gymnasium ikke bare en bygning, bygningen er betydning. I stedet står en skole, hvor formen menes at være en pointe i sig selv. Formen er så at sige indhold, eller garanterer indhold. Ved at leve form, opnås ønsket indhold. Og myten består i, at det er muligt at leve denne skole.

Ørestad Gymnasium etableres som mytisk arkitektur

Men hvordan kan man strengt taget forstå disse diskursive arbejders indflydelse på levet liv? Det hører med til bygningens opkomst, at ovenstående forarbejder danner afsæt for formuleringen af det 85 sider lange konkurrenceprogram, og at begge publikationer endvidere medsendes i deres fulde længder til

de i udbuddet indbudte tegnestuer. De konceptuelle forestillinger om rum, læring og skole fra *Skitserende programudvikling* præger ikke bare det vindende projekt fra 3xN. Det hører også med til bygningens særlige opkomst, at disse publikationer med konkurrenceprogram og vinderprojektet fra 3xN var det materiale Allan Kjær Andersen havde at arbejde med, da han i maj 2005 blev ansat som rektor på Ørestad Gymnasium med et påbud om at starte et nyt gymnasium op allerede i august 2005, i lejede lokaler i Ørestad Nord – i det gamle Københavns Universitet Amager. De første spadestik til bygningen var taget i februar 2005, og da bygningen først blev indviet 11. maj 2007 og blev taget i brug august 2007, var diskursivt materiale og vinderprojektet eneste ressourcer i formidlingen af skolens pædagogiske profil og vision. Det er da ikke noget tilfælde, at rektor i citatet indledningsvist i artiklen reflekterer over bygningen i termer af, hvordan den er *tænkt* og hvordan den er *tegnet*.

Omstændighederne omkring bygningens opkomst synes således betydende for etableringen af Ørestad Gymnasium som mytisk arkitektur. Gymnasiet forvaltes simpelthen som sådan, og fungerer dermed på mytens præmisser. Et eksempel på, hvor hårdt programmeringen håndhæves, er rektors fortælling om de forskellige bordopstillinger i de forskellige miljøer, hvor særligt den faste bordopstilling med tre lige rækker af borde efter hinanden i holdmiljøerne er genstand for debat:

... i holdmiljøerne, når man endelig er der, at det er mere struktureret lærerforedrag, end man ser så mange andre steder. Altså vi synger rent ud og siger "Jamen, det her er lærerstyret. Det er derfor stolene og bordene står som de gør". Der er mange lærere, der har spurgt "Jamen, kan vi ikke få hesteko?", "Nej, gu' kan vi ej få hesteko", siger jeg, "hvis vi skal have elevdialog, så er I ude i gruppemiljøerne. Og hvis vi skal have rundkreds, så laver vi en rundkreds i plenummiljøerne". Men vi signalerer en lærerstyret arbejdsform, når vi går derind. Og det må godt vise sig i den fysiske opstilling også.

Således iscenesættes 'tidssvarende læringsspil' på Ørestad Gymnasium, som overholdelse af hårde programmeringer af rum i forhold til, hvilken funktion de har i form af, hvilken type undervisning, hvor mange elever og lærere, der skal være og hvilken type bevægelse de inviteres til. Holdmiljøerne er således små, gammeldags klasselokaler, dog med vægge af glas, med borde stillet op på tre lige rækker og dermed med alle stole vendt direkte mod lærer, gruppemiljøerne er undervisningsmiljøer placeret i gangarealer og udgøres af små runde borde, med plads til ca. 5 elever, stillet så tilpas tæt sammen, at de udgør et rum i rummet. Plenummiljøerne er runde, og kan lukkes helt til, for at kunne vise film, etc. Der er ingen borde i lokalet, kun stole med et lille klapbord, hvor der akkurat kan stå en computer eller ligge en blok. Herudover findes individmiljøer, der består af lange borde delt op i båse med en computer i hver. Alle disse rum bruges som de er tænkt, men *kan* også kun bruges som de er tænkt. Der kan ikke gives fællesbeskeder i gruppemiljøerne, og der kan således ikke gives lærerstyret undervisning, i holdmiljøerne står borde så tæt, at klassen vanskeligt kan vende stole om, og gå sammen i grupper på den vis, og i individmiljøerne kan der højst sidde to omkring en computer, og otte i hele miljøet. Men denne hårde programmering, der skaber fleksibilitet ved variation i funktion de enkelte undervisningsmiljøer imellem, og håndhævelse af denne programmering er ikke hele historien. Bygningen bærer stadig i sig tegn på fremtid.

Myten om 'skole til fremtiden'

Adspurgt om, hvad det er design og bygninger kan i forhold til skoler, svarer Robert Bergstedt blandt andet, at de kan "*være platform for en anderledes læringsform*", at "*bygningen er den fjerde pædagog*" og at "*et rum skaber respekt for sig selv ved at være indrettet på en bestemt måde*". Om processen, som leder til udformningen af den endelige bygning beretter han endvidere:

Vi talte meget om gangveje og bevægelser i rum, og lysindfald og indretninger. Og man kan tale om åbne og lukkede rum. Rum med én dør, giver én adfærd, et rum med to døre giver en anden adfærd. Et rum med tre døre giver en tredje adfærd. Hvad kendetegner så det demokratiske rum? Det er det rum, der har mere end en udgang eller indgang. Det ultrademokratiske eller pluralistiske rum findes ikke. Omvendt er det jo livsvigtigt at programmere på et rum. Ikke bare at lade stå til og sige 'Find selv ud af, hvad I vil', og så lave fleksible løsninger. Vi programmer et rum, som kan nogle bestemte ting, som vi har brug for.

I denne tale gemmer sig de vigtigste karakteristika ved myten om 'skole til fremtiden'. Denne tager udgangspunkt i en særlig forståelse af forholdet mellem bygning og læring. En forståelse, der ikke behøver legitimere sig selv, både fordi myten altid allerede har etableret relationen, men også fordi den vedligeholdes, og til dels forstærkes, gennem arkitekters forståelse af rums indflydelse på adfærd. Den pædagogiske og den fysiske vision smelter således sammen, og kobles til det særlige billede af fremtid som opnåelig gennem afvisning af fortid. Fortiden var fast, lukket og statisk, og fremtiden skal derfor være åben og fleksibel. Myten konstaterer en særlig fremtid, og ved arkitekters mellemkomst designes verden i dette billede. Mytens funktion bliver at naturalisere denne 'skole til fremtiden'. Myten består ikke i at ville noget nyt, men i de særlige måder fremtid, bygning og læring fremføres på. Således skriver Barthes: *"Myten benægter ikke visse ting, dens funktion er derimod at tale derom. Men den renser dem simpelthen, den gør dem uskyldige, begrundes dem i naturen og i evigheden, den giver dem en klarhed som ikke fremkommer ved en forklaring, men ved en konstatering"* (Barthes 2000: 269).

Myternes funktion hos Barthes var at immobilisere verden (Barthes 2000: 283). I det her præsenterede arbejde, synes mytens funktion at være en sikring af, at verden er i evig forandring. Måderne myten fremføres på, synes sammenlignelige, men budskabet er utvetydigt ændret. Mytens funktion er blevet at mobilisere det statiske, faste, fortidige, altså at sikre konstant bevægelse, nyhedsværdi og innovation. Eller som det hedder i *Skitserende programudvikling*

“Strukturen vil konstant kunne optage aktuelle strømninger fra samfundet og endda være med til at skabe nye. Fremtidens gymnasium vil blive en dynamisk struktur, der hele tiden påvirkes af sine aktører” (Københavns Kommune 2002: 12). Og om de mennesker, der skal produceres i en sådan skole til fremtiden, fremtidens dannede mennesker, står der *“Dannelse kan ikke defineres som et pensum, en mængde paratviden eller en fastsat mængde færdigheder. Det er en individuel udviklingsproces som transformerer det enkelte menneske fra elev til studerende, fra barn til voksen. De følgende undersøgelser tager som udgangspunkt, at verden ikke alene har forandret sig men er under konstant omdannelse. Dannelse kan være kapacitet eller kompetence for omdannelse.”* (ibid.: 107). Bergstedt formulerer det selv, som udtryk for *“at prøve at aflæse udvikling indenfor uddannelsespolitik uanset hvad der måtte være af lokale overvejelser”*, dog for at sikre sig *“at vores unge i København bliver en del af det fremtidige arbejdsmarkedet”*. Gennem fleksibel form sikres således kompetence til omdannelse. Form skaber indhold.

Hvad er det myten skjuler?

Måske er svingdørene indgang til et indkøbscenter med frit valg på alle hylder, og hvor man får hvad deklarationen kundgør. Og måske er det meningen, at det er betydningen af dem. Men hvad sker der med mytens credo om, at nyest er bedst, når bygning bliver brugt – når nyt ældes? Når kampen om orden i hverdagen nødvendigvis sætter ind, som billedophæng af hvordan klassen skal efterlades, bulletiner om oprydning og stole der ikke må fjernes fra deres faste plads? Når cowboybuksefarve pryder det lyse trægelænder på store svungne trappe i midten af bygningen? Når en lærer tilbyder en guidet trash-tour på skolen? Når elever med gymnasiefremmed baggrund må kapitulere over det fleksible skema og distraktioner i åbne rum, og går ud? Når antallet af spor og klasser, der skal modtage undervisning samtidig, spænder ben for den fleksible rumbrug? Med andre ord: Når bygningen ikke kan anvendes 1:1, som den var tænkt? At dette sker i hverdagen på Ørestad Gymnasium, siger mere om den sejlivede virkelighed end om mytens kommen til kort. For den lever. I blink. *“en slags uophørligt blinklys der hele tiden skifter mellem udtrykkets me-*

ning og dets form, et objekt-sprog og et meta-sprog, en rent betydningsbærende bevidsthed og en rent billeddannende bevidsthed” (Barthes 2000: 246). Det paradoksale ved den mytiske begrebsbrug er, at den afsløret eller ej, får fremtiden til at ske i et særligt billede – uagtet at dette billede hviler på en konstatering af en villet fremtid. Fremtiden er ikke. Den produceres, prioriteres og designes. I dette tilfælde ved arkitekters mellemkomst.

Referencer

- Albertsen, N. (1998). ‘Arkitekturens fält’. I: Broady (red.), *Kulturens fält – en antologi*. Göteborg: Daidalos.
- Augé, M. (2008)[1992]. *Non-places. An introduction to supermodernity*. London: Verso.
- Barthes, R. (2000). *Mytologier*. Samlerens Bogklub, Moderne Tænkere.
- Bertelsen, E. (2010). ‘Når glas beskyttet – om eksponering og synlighed i nyt dansk gymnasiebyggeri’. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 3, 2010.
- Bjerring, S. (2009). ‘Der sker ikke noget før nogen sætter sig ned og tegner – Interview med Katrine Lotz’, *arkitektur M*, vol. 1(6), 46-49.
- CERI (1997). *Schooling for tomorrow*. (<http://www.oecd.org//els/edu/ceri/index.htm>).
- Delors, J. (1996). *Learning: The Treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century, Unesco Publishing.
- Han, B.-C. (2012). *Transparenzgesellschaft*. Berlin: Matthes & Seitz Berlin.
- Jellingsø, O. (2001). ‘Den historiske dimension. Gymnasiebyggeri i 100 år’, *Gymnasiepædagogik* nr. 23, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Jellingsø, O. (1987). ‘Det moderne gymnasium – pædagogik og bygninger’. I: Skovgaard-Petersen (red.), *Uddannelseshistorie*, 43-81.
- Jewitt, C. & K. Jones (2005). ‘Managing Time and Space in the New English Classroom’. I: Lawn & Grosvenor (red.), *Materialities of Schooling*. Oxford: Symposion Books.
- Karmark O. & M. P. Hansen (2001). *Skoleeksempler – erhvervsskolebyggeri til det 21. århundrede*. Tilgået 15/02/13: <http://pub.uvm.dk/2001/skoleeksempler/hel.pdf>
- Kirkeby, I.M. (2003). ‘Skitserende programudvikling – En metode’. I: *Fremtidens Universitet*, udgivet af Statens forsknings- og uddannelsesbyggerier. Tilgået 15/02/13: <http://fivu.dk/publikationer/2007/filer-2007/fremtidens-universitet.pdf/view>
- Kirkeby, I. M. (2006). *Skolen finder sted*. Statens Byggeforskningsinstitut.

- Kirkeby, I. M., T. Gitz-Johansen & J. Kampmann (2005). 'Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen.' I: Larsen (red.), *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Københavns Kommune, Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen (2002). *Skitserende programudvikling – Fremtidens gymnasium og HF*.
- Københavns Kommune, Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen (2003). *Konkurrenceprogram – nyt gymnasium i Ørestaden*.
- Lotz, K. (2008). *Architectors – specific architectural competencies*. Ph.d.-afhandling forsvaret ved Den kgl. Arkitektskole, København.
- Nielsen, A. P. (2008). "Ørestad Gymnasium – grænseløs læring og pædagogiske bespænd", *Geografisk Orientering*, December 2008, 38. årgang, nr. 6.
- Prinds, E. (1997a). 'Internationale Tendenser i uddannelsespolitik', *Gymnasieskolen* nr. 10.
- Prinds, E. (1997b). 'Informationssamfundet kræver nye typer skoler', *Gymnasieskolen* nr. 11.
- Prinds, E. (1999). *Rum til læring – en idé- og debatbog om nye læringsformer med IKT*. Center for Teknologistøttet Uddannelse.
- Simonsen, K. (2005). "Bodies, Sensations, Space and Time: The Contribution from Henri Lefebvre", *Geografiska Annaler*, vol. 87(1), 1-14.
- Tonboe, J. (1993). *Rummets sociologi – Kritik af teoretiseringen af den materielle omverdens betydning i den sociologiske og den kulturgeografiske tradition*. Akademisk forlag.
- Tonnesen, L. et al. (2002). *Rummene i fremtidens gymnasium og hf – rum, relationer og fysiske udtryk*. Københavns Kommune, Uddannelses- og ungdomsforvaltningen (Bygningsområdet, Udviklings- og Planlægningsområdet).
- Tschumi, B. (1994). *Architecture and disjunction*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Kapitel 6 – Artikel #2

“Når glas beskytter – om eksponering og synlighed i nyt dansk gymnasiebyggeri”

(Udgivet i *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, 2010, nr. 3, 44-53)

NÅR GLAS BESKYTTER – OM EKSPONERING OG SYNLIGHED I NYT DANSK GYMNASIEBYGGERI

Siden 2004 er der blevet bygget 5 nye gymnasieskoler i Danmark, og adskillige ældre gymnasier renoverer, bygger til eller går i planer herom. Det er for så vidt begivenheder af dem man kan kalde bemærkelsesværdige, for det er ikke sket siden 1985, hvor byggeriet af Amtsgymnasiet i Hadsten (nu Farvskov Gymnasium) markerede afslutningen på byggeboommet af danske gymnasieskoler i årene for de store elevindtag. Denne artikel forsøger på baggrund af et feltstudie på et af de nybyggede gymnasier, Ørestad Gymnasium (ØG), at indkredse, hvordan den nye byggestil med åbne rum, glas og højt til loftet på forskellig vis sætter sig i de involverede elever gennem den daglige skolepraksis.

Altings tilsyneladende synlighed

Det var ikke uden fordomme, jeg i august 2007 påbegyndte mit feltstudie på ØG⁵², samme dag som de nye 1.g'ere indtog de splinternye bygninger i Ørestad City.⁵³ Uden begrundet mistanke rettede mine forestillinger om, hvad jeg ville møde, sig mod støj, virvar, stress. Hvordan kunne man dog gøre skole i det, der mest af alt lignede et moderne prestigebyggeri. Et Diamanten II. Langt fra tidligere tiders katedralskoler, fagklasse- og hjemstavns gymnasier.⁵⁴ Elevernes tilhørsforhold bundet op på en stamklasse uden anden hjemstavn end det virtuelle 'backbone' Fronter; omtalt som 'rummet der altid er der' – nu de andre ikke er. Et forhold, der afspejles i den sætning jeg oftest skulle høre i min tid på gymnasiet '*Hvor skal vi være?*'. Lærerne uden lærerværelse til frokost, snak og afslapning. Undervisningen er ikke længere en privatpraksis, men teamsamarbejde og foregår i klasselokaler, hvor væggene er af glas, hvis der overhovedet

52 Mit feltstudie forløb over to år og inkluderer observationer af undervisning, dagligliv på gymnasiet, dokumenter fra stat, kommune, arkitekter og skolen selv, samt interviews med lærere og elever. En klasse og heri særligt seks elever blev fulgt. Henholdsvis tre drenge og tre piger. Feltstudiet danner baggrund for min afhandling, som behandler forskellige aspekter af og i moderne gymnasieskoleliv: Overgangsproblematikker, læringsforestillinger, køn og arkitektur.

53 Ørestad Gymnasium startede op i august 2005 i lejede lokaler på det nærliggende Københavns Universitet Amager – i øvrigt samme dag, som Gymnasireformen trådte i kraft.

54 Se fx Ole Jellingsø (2001).

er vægge. Ellers foregår undervisningen i rum, der er markeret i større rum ved at fx borde står tæt nok sammen til at udgøre en markering af et rum. For alle involverede foregår hverdagen i en bygning, som med 5 etager og et hult centrum altid tilbyder horisontalt såvel som vertikalt perspektiv i udsynet: kendte og ukendte ansigter og kroppe, kroppe uden hoveder, dele af grupper af mennesker. Blikket kan stige til vejrs, overskue, se ned på. Og man kan blive set på. Hele tiden. Uafladeligt uafskærmet, eksponeret. Undtagen, hvis man er i musiklokalerne, gemmer sig bag en søjle i periferien eller på uni-sex toiletterne.

På mange måder blev mine forventninger om ikke gjort til skamme, så i hvert fald nuanceret. Som den første måned skred frem blev det klart, at flere elever havde valgt ØG på grund af, at det var et nyt gymnasium, men sandelig også på grund af bygningen. De gav udtryk for det jeg bedst kan forstå som en interesse for bygningen – af og til grænsende til en stolthed over bygningens storhed, nyhed. Glæde ved materialerne, lyset, luften. Og udsynet. Udsynet var det, der vedvarende i direkte og indirekte forstand vedblev at være af interesse i mine optegnelser. En interesse, der over tid, blev en interesse for udsynets virkning, nemlig altings konstante synlighed. Og i takt med, at mit feltarbejde skred frem, emergerede da også det jeg efterfølgende forstår, som handlemåder eleverne udviklede for at omgås denne synlighed.

Denne artikel vil koncentrere sig om elevernes italesættelser af forholdemåder, der særskilt relaterer sig til bygningen og dens udformning. Jeg ordner mit materiale gennem den teoretiske figur *panoptikon*, og gør dette på to planer: For det første i en læsning af forskelle og ligheder mellem panoptikonet og ØG, hvor sigtet er at forstå ØG, som et mulighedsrum, hvori særlige handlemåder bliver ikke bare mulige, men også oplagte, og for det andet gennem en læsning af to udvalgte elevers italesættelser af deres erfaringer med at begå sig og være i dette rum. Det er elevernes egne distinktioner jeg tager udgangspunkt i i mine analyser, og derved adskiller mit materiale sig væsentligt fra Foucaults, og i øvrigt store dele af receptionen af ham. Jeg vil dog mene, at det panoptiske blik kan udbredes til at omhandle faktiske menneskers levet liv, for så vidt, at den analytiske interesse netop er at karakterisere og forstå, hvordan rum og institution sætter sig i de elever, der udgør samme.

Figuren og de følgende konnotationer til overvågning, disciplinering og straf kan synes voldsomme. Særligt taget i betragtning, at den videnmæssige asymmetri, der lå i at fangevogteren i panoptikonet kunne se fangerne uden selv at blive set – at det var de få, der så de mange – på ØG umiddelbart synes demokratiseret. Du kan stadig altid være overvåget uden at vide hvornår, men det er de mange snarere end de få, der overvåger de mange. Spørgsmålet er om det fører til, at ingen overvåger nogen? Eller måske blot at ingen længere registrerer synligheden? Som de fleste af mine informanter fortæller, 'venner man sig jo til det'. Jeg vil dog med Foucault fastholde, at synligheden, som han skriver i sin karakteristik af Benthams Panopticon fra 1791, kan læses som en fælde:

'I periferien en ringformet bygning og i centrum et tårn. Dette har nogle store vinduer, som åbner sig mod indersiden af ringen. Den periferiske bygning er opdelt i celler, som alle går på tværs af hele bygningen. De har to vinduer, et indadtil svarende til tårnets vinduer, et andet udadtil giver lyset mulighed for at gennemtrænge cellen fra ende til anden. Man kan da nøjes med at placere en vagt i det centrale tårn og indespærre en sindssyg, en patient, en dømt fange, en arbejder eller en skoleelev i hver celle. Fra tårnet kan man ved at stille sig på linje med lyset i kraft af modlyset se fangernes små silhuetter i periferiens celler. Der er lige så mange små teatre, som der er kasser, hvor hver aktør er alene, fuldstændigt individualiseret og til enhver tid synlig. Det panoptiske apparat skaber rumlige enheder, som gør det muligt at se uden ophør og erfare noget straks. I grunden vender man fangehullets princip om, eller det er snarere sådan, at man af dets tre funktioner – indelukke, fjerne lyset og skjule – kun beholder den første. Vagten blik er mere årvågent i fuld belysning end i mørke, der i grunden er beskyttende. Synligheden er en fælde' (Foucault 2002).⁵⁵

55 Det skal for god ordens skyld nævnes, at mine citater fra "Overvågning og straf" låner enkelte begrebsoversættelser fra den norske udgave fra [1977] oversat af Dag Østerberg, hvorfor der her står "til enhver tid" og "synlighed", i stedet for "konstant" og "sigtbarhed".

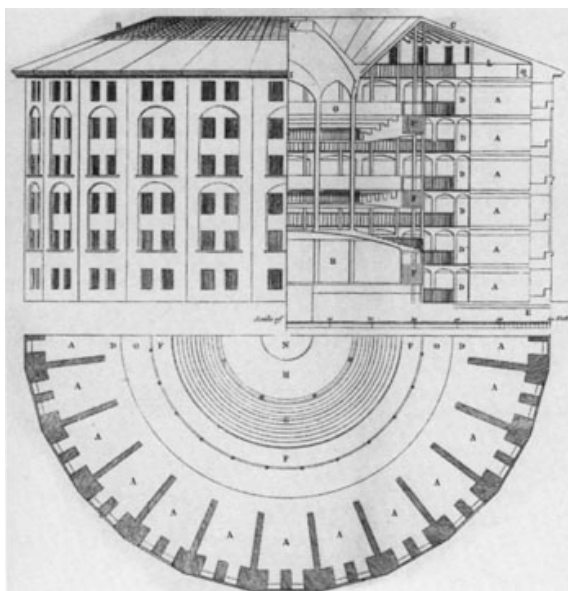


Illustration: Benthams Panopticon, tegning fra 1791.

Muligheden af at blive set sætter sig. Synligheden disciplinerer. Og denne disciplinering farves af at finde sted på et gymnasium. Synligheden kan med andre ord ikke skilles fra magt/viden: Synlighed i et perspektiv, nemlig det skolede. Det er ikke en oplevelsesanalyse af dette satte vilkår, jeg vil levere. Snarere er der tale om en analyse af, hvordan bygningen som vilkår uvilkaarligt konkret sætter sig i mine informanternes handle- og talemåder. Dermed hjælper et greb som panoptikon mig til at fastholde, at bygningen ikke kan adskilles fra, hvilken praksis, der praktiseres i den.

ØG i en panoptisk komparation

Der er i mit materiale flere eksempler på, at mine informanter selv henviser til panoptikonet, når jeg taler med dem om ØG. Som oftest er det med henvisning til gennemsigtigheden i bygningen på horisontalt plan i form af det udsyn glasvæggene eller de manglende vægge giver. Det at være konstant syn-

lig. Læser jeg bygningen med – og mod – panoptikon er andre forhold også af interesse.

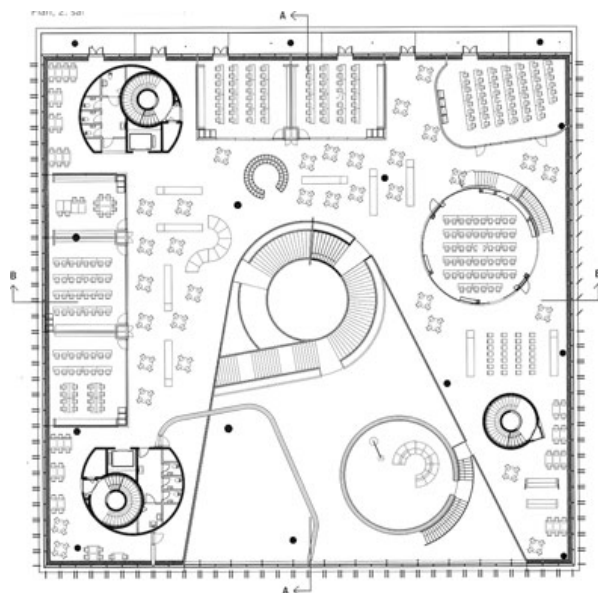


Illustration: Ørestad Gymnasium, etagetværsnit fra 2004, 3xN.

Til en start er ØG kvadratisk i stedet for cirkulær. Det er altså en bygning med hjørner, udkanter. Det er her, i periferien, man kan gemme sig, og det er her intentionen fra arkitekternes hånd har været at skabe rum for tilbagetrækning og kontemplation.⁵⁶ Både qua at være kvadratisk og qua design har ØG, som panoptikonet, et klart defineret centrum. Men i stedet for et tårn til fangevogtere, er centrum hult. Om det hule centrum snor sig en bred trappe af lyst træ. Trappen er den mest direkte vej op i bygningen. Og ifølge arkitekterne vil *'den rummelige trappe, som en positiv udgave af orkanens øje, fungerer som pause- og pusterum, mødested og mere eller mindre frivillige catwalk, når både elever, lærere og personale gennemkrydser bygningen og skifter aktiviteter, læringsrum og scene'*. Udadtil – til omverdenen – er alt glas. Lyset strømmer ubrudt ind og

⁵⁶ Alle henvisninger til arkitekternes intentioner med bygningen, se <http://www.oerestadgym.dk/includes/download.php?id=2> - sidst hentet den 6. August 2010

skaber mulighed for den kontrast, som muliggjorde panoptikonets funktion: Overvågningen. Lyset kan ikke lukkes ude, det gennemsigtige glas kan dog afskærmes med solskærme med vrøvleord på. Bogrygge, ifølge arkitekten. I øvrigt er det kun på de fire øverste fagklasseetager, der kan afskærmes. Stuen, med kantine, studievejledning, bibliotek og trappe ned til de åbne idrætsfaciliteter, er til enhver tid synlig for blikke udefra.

De fire øvre etager udformet som af hinanden forskudte boomeranger, skaber det hule centrum, som jeg finder, udgør den væsentligste forskel fra tidligere tiders gymnasiebyggeri. Det hule centrum er ikke blot en opulent aula med en svalegang med indgang til klasselokaler, men et rum i egen ret: X-zonen, som det allerede kaldes i konkurrenceprogrammet fra 2003. På papiret konstrueret for at skabe sammenhæng mellem de forskellige fagligheder repræsenteret på hver deres etage. For det panoptiske blik er X-zonen interessant, fordi den konkret gør det ikke blot muligt at se horisontalt nært og fjernt, men også vertikalt op og ned. Alt er ikke synligt til hver en tid fra alle steder på gymnasiet, men næsten alle steder kan ses fra andre steder. Det betyder for den enkelte, at man ikke ved, hvornår man bliver set (på), og på den anden side betyder det, at den enkelte kan se kort og langt, på tværs af X-zonen, gennem glas og på tværs af etager. Blikket forhindres ikke af andet end selvvalgt hvile. De andre individer i bygningen kan være meget små, halve, afskårne eller være tæt på og inde for række- og hørevidde. Man mister dog aldrig fornemmelsen af at se på mennesker, og de kan nemt identificeres. Selv på afstand.

Hermed indikeret, at der ikke findes ét punkt, hvorfra helheden er synlig for en eventuel fangevogter i overført betydning. Og hermed også indikeret, at der ikke umiddelbart findes et punkt, hvorfra en fangevogter i smug kan udføre sin gerning, netop for ikke at afsløre, hvornår og hvem der aktuelt overvåges. Det skulle lige være i det rum, hvor monitorer transmitterer live fra alle skolens kameraer. Rummet er dog sjældent bemandet. Gennem de gennemsigtige ruder ind til rummet bliver det imidlertid synligt for enhver, at der filmes og hvad der filmes på skolen. Man optages altså. Døgnet rundt. Og der kan vendes tilbage, hvis der opstår en episode. Fungerer optagelserne som overvågning er de diffuse og overindividuelle. I så fald kan man læse det som en moderne effektivisering, der overgår Benthams Panopticon. Der synes dog ikke at være nogen direkte adressering af disse kameraer i elevernes italesæt-

telser om at blive set. Ikke at kameraerne dermed ingen funktion har, men de synes ikke at spille en direkte rolle i den disciplinering, der foregår.

Tages maskineriet 'skole' i ed, er det snarere rektor og lærerne, der er af interesse. De har højere rang end eleverne, og med denne rang følger adfærd, der muliggør differentiering af elevmassen gennem observation, registrering og afretning. Som Foucault bemærker om disse maskineriets overvågere, er de selv evigt overvåget: Mens rektor i ældre gymnasiebygninger ubemærket kunne observerer undervisning gennem kighuller i døren ind til klasselokalet, designet til netop dette formål, kan rektors gang på ØG følges. Selv det kontor, som fra arkitektens side var tænkt som rektorkontor er inddraget, og fungerer som mødelokale. Rektor arbejder selv optisk eksponeret i administrationens store, åbne kontorlandskab, ligesom lærerne konstant er eksponeret i undervisningen, i forberedelsen, under frokosten.

Hvad er det så alle disse blikke ser, når de ser på? I første omgang bemærkes det, at observationerne ikke foretages i forhold til fysisk adskilte elever, men til en 'kompakt, vrimlende, urolig masse', som i fængslerne før panoptikonet. Det er ikke udsyn fra én fangevogter til én fange, isoleret også synsmæssigt lateralt fra sine medfanger. Snarere er det de mange, der ser de mange. Og dog er det individer, der ser individer.

Gennemsigtigt glas som beskyttelse

Under min første interviewrunde med eleverne, taler jeg med dem om, hvordan det er at starte på gymnasiet, og særligt, hvordan det er at skulle gå i skole i en bygning som ØG. Jeg bemærker, at den meste tale om synlighed omhandler ophold i klasselokalet, der traditionelt beskytter ved at holde elever og lærere u-synlige, men på ØG netop er markeret af glas. Synligheden synes ikke at optage dem i samme grad, når de opholder sig i de såkaldt gruppemiljøer placeret på gangarealerne, hvor de ellers er eksponeret til alle sider, også fra oven. Det er glasset, der er i fokus. På mit spørgsmål om, hvordan det er at blive kigget på i undervisningssituationerne generelt, svarer Natasja:

Folk er fuldstændig ligeglade, ik'? De har jo undervisning. "Åh, gud, er det min veninde derinde?". Det er jo det, det bliver brugt til. Altså man kan morse eller sådan ... du-jeg-gå-hjem-til-mig, ik'? Men udover det, så generer det ikke nogen. Og fordi ... det værste er, hvis folk kunne høre en. Du kan ikke se, hvad du siger. Du kan ikke se om det er forkert. Du kan ikke se om det er korrekt. Altså du har den beskyttelse. Folk kan se dig, ja. Folk kan se om du rækker hånden op, ja. Men det generer ikke på samme måde, som fx i idræt. Altså man er ikke særlig charmerende i idræt. Så jeg hader at være inde i det gennemsigtige rum. Nu tager jeg det ikke så tungt, fordi jeg godt ved jeg er en spasser til idræt. Så jeg overdriver bare lidt, sådan så det ligner det er for sjov, ik'? Men det er lidt pinligt, når man kommer ud, ik'? Så sidder hele ens vennerække, der har fået før fri, sådan 'hahaha', ik'?

Der er i hvert fald to spor i Natasjas tale om at befinde sig i gennemsigtige rum i undervisningssituationer. For det første synes hun at foretage en klar adskillelse mellem undervisning og socialitet, hvor sidstnævnte kan udspille sig parallelt med undervisningen på måder, der griber ind i den måde undervisningssituationerne gøres på. For det andet foretager hun en klar distinktion mellem krop og tale, som har betydning for, hvad der kan tåle synligheden, og hvad der har brug for beskyttelse, her i form af glas. Særligt det sidste forhold indikerer, at hendes indledende forsikring om, at *'folk er fuldstændig ligeglade'* med at blive set, kan nuanceres.

Det første spor indikerer, at hendes venner for det første ikke går i klassen, og for det andet, at det er dem, der ser hende udefra og ind, mens hun er i færd med undervisning og de har fri. Hendes forestilling om og åbenlyse erfaring med beskueren er ikke 'rektor' eller 'læreren', hvorfor det ikke synes at være formel rang, hun tilskriver betydning i forhold til blikket. Og dog har hun erfaring med at modtage en (individualiserende) dom. Hendes bevidsthed om, at registreringen og dommen er mulig, markerer ikke blot, at hun forventer sig set på trods af blot at være en del af en masse, det markerer måske i lige så høj grad, at de forestillinger hun gør om sig selv, er dem hun forventer sig beskuet

med. Hermed kommer hendes venner til at spille en rolle i forhold til, hvordan hun opfatter og ser sig selv i undervisningssituationen. Således synes det ikke umiddelbart at være en institutionel logik hun er besværet af, ej heller er hun bundet til klassen, som sat enhed.

Selv om det ikke er rang hun tilskriver betydning i forhold til at blive set, er der ingen tvivl om, at synligheden og talen om, hvad der kan tåle denne i det andet spor i høj grad bærer præg af netop en institutionel logik. Natasjas distinktion mellem tale og krop bærer historien om, at andre forhold end blot sociale spiller ind på, hvad der kan bære synligheden. Selvom forestillingen om hendes beskuer udgøres af venner, sætter synligheden sig i Natasja i form af historier om at være god eller dårlig til noget. Det, der forventes beskuet, står i forhold til en udøvelse, der har med selve den situation Natasja befinder sig i, mens hun (kan) observeres. Undervisningssituationen handler for hende om at være god til noget – og at være dårlig til noget. Så længe, det hun er dårlig til placeres lavt i hierarkiet, er det uproblematisk. En hierarkisering, der understreges af Natasjas eget *'gymnasiet [banker med hånden i bordet] er en boglig [banker med hånden i bordet] uddannelse'*. Hun agerer velvilligt objekt for sine venners blikke i idræt. Hun tager sågar iscenesættelsen på sig. Hun er bevidst om at blive set på, men er ikke udsat. For så vidt er det ikke hendes krop, der skal handle i overensstemmelse med en særlig ordning. Det er hendes tale. Hendes tanke, der skal beskyttes med glasset.

Det er dog værd at bemærke, at hun umærkeligt forstærker det, hun opfatter sig, som en 'spasser' til: Hun performer 'for sjovt'. Hun blottes sig, og markerer herved, at hun ved sig beskuet, men tager samtidig brodden af den mulige dom om dårlighed, ved at markere distance og sjov. Den konstante synligheden sætter sig som individualisering i forskellige former, der alle relaterer sig til en institutionel logik. Denne udpeger tale og tanke, som det der skal bearbejdes, dyrkes, opøves. Og krop, som udstillet. Men umiddelbart uden at genere nogen.

Den stående bæk – at kunne puste ud og dog følge med

Mens Natasja ved sig beskuet, og nærmest forudsætter opmærksomheden, har Christian en anden vinkel på synligheden. Mens fangerne i panoptikonet i bogstavelig forstand var lukket inde, kan eleverne bevæge sig i bygningen, som de vil. Kun få zoner er markeret til anden brug: Elevatoren er kun for ansatte. Elever har kun adgang, hvis de er gangbesværet eller syge. Og lærerne har efterhånden fået tilkæmpet sig to zoner helliget deres aktiviteter: En frokoststue i et hjørne bag en søjle i stueetagen omgivet med glas tæt på indgangen til skolen, og et rum på henholdsvis første, anden og tredje sal, hvor lærerne bag glas har hver deres bås de kan sidde og forberede sig ved. Ellers kan eleverne bevæge sig, hvor de vil. Bygningen tilbyder sig som scene for alle. Og den indtages forskelligt.

Christian er skolens elevrådsformand, og har mange venner uden for sin klasse også på tværs af klassetrin. Da jeg en dag beder ham give mig en rundvisning på skolen, stopper vi flere gange op ved gelænderet rundt om den store lyse trappe i centrum af bygningen. Som han beretter, da vi står ved gelænderet på fjerde etage:

Når man stopper op og ligesom tager en puster heroppe, så kan man kigge ud over rækværket, og sådan ligesom kigge på der kan være noget liv rundt omkring på skolen. Og det ... altså det kan jeg faktisk godt stå og gøre sådan i fem minutter, bare stå og kigge ud på hvad fanden folk laver. Der sidder nogen og arbejder dernede, ik'? Og der kommer der en lærer gående og ... alt sådan noget. Det kan man godt få tiden til at gå med. Altså, det er sådan at hver gang man er heroppe, så er det sådan ligesom indtil timen går i gang, så står man sådan ligesom herude og kigger over. Så man kan sige at det er ligesom en stående bæk, ik'? Så står folk sådan her (lægger albuerne op på rækværket og kigger ned). Det fungerer egentlig meget godt. Men folk gør det også dernede. Og derovre kan man se, der står folk også, ik'? Jeg ved ikke, hvad det er. Jeg tror det er det der med, at man ligesom gerne vil ... man vil ligesom gerne kigge ud og være med på, hvad der sker, ik'?

For det panoptiske blik er det bemærkelsesværdigt, at Christian benytter sin mulighed for at bevæge sig rundt på skolen til at finde et punkt, hvorfra han kan se. Hvorfra han i ro og mag kan blive den observerende. For en stund bevæge sig fra at være objekt for blikke til selv at bære blikket. Subjektgøre sig som observerende. Observatørrollen synes både at have funktion af helle fra andres blikke i form af at tage en puster, som helle fra skole, idet pusteren tages mellem timerne. Samtidig indikerer den stående bæk, at det ikke er benene, der trænger til en puster. Det er en mental puster. En stille stund, trukket væk fra det levede liv, der kan observeres fra bænken. Og han er ikke ene om at gøre det. Christian beretter, at de altid er flere. Flere der tager en puster, mens de ser.



Illustration: Dreng 'står og kigger over', Ørestad Gymnasium, 3xN.

Samtidig ser Christian de andre. De udfører en aktivitet, som genkendes som *'at stå og kigge over'*. De indgår ikke ansigt til ansigt med det observerede liv, men står over det og kigger ned. X-zonen skaber udsyn, og muliggør samtidig en privilegeret position, nemlig observatørens. Positionen kan principielt indtages af alle, den kræver ingen særlig rang eller forkundskab. Og den indgår i hele det disciplinerings maskineri, som de alle i deres virke er med til at

opretholde. Ikke for at genere nogen, udpege nogen eller stille sig over nogen, men fordi bygningen gør adfærden mulig.

Blikket forskydes med det moderne skolebyggeri fra den privilegeredes i institutionelt givet positionel forstand til at blive en attrået position, som kan indtages af alle. For eleven bliver det en forskydning fra at blive set til at se på. Til at observere. Til at følge med. Ikke at følge med i noget særligt, eller i hvad nogen særligt gør. Men at være med på, hvad der sker.

Der er ingen italesættelser om kamp om opmærksomhed. Den er der allerede. Snarere bærer Natasja og Christian udsagn om at leve op til opmærksomheden og om at undslippe den momentvis. Individualiseringen er der altid allerede. Bygningen skaber ikke individerne som sådan, men den fungerer godt for – kræver måske – individer, der allerede ser sig selv som sådanne, og subjektiverer dem så på særlige og varierede måder.

*Eva Bertelsen, cand.mag., ph.d.-studerende
på Afdeling for Pædagogik, Københavns Universitet.*

Litteratur

Foucault, M. (2002). Overvågning og straf - Fængslets fødsel. Frederiksberg, Det lille Forlag.

Jellingsø, O. (2001). 'Den historiske dimension. Gymnasiebyggeri i 100 år.' I *Gymnasiepædagogik* nr. 23, side 5-18, Syddansk Universitet.

Kapitel 7 – Artikel #3

**“Feminisering eller nye pigetyper i gymnasiet?
– tre piger på stx 2007/08”**

FEMINISERING ELLER NYE PIGETYPEN I GYMNASIET? – 3 PIGER PÅ STX 2007/08

“At any rate, when a subject is highly controversial – and any question about sex is that – one cannot hope to tell the truth. One can only show how one came to hold whatever opinion one does hold.”

Virginia Woolf, *A Room of One's Own*

‘Feminisering af det danske uddannelsessystem’ er blevet en så almindelig diagnose på såkaldte uddannelsesproblemer i dagens Danmark, at der knapt løftes et øjenbryn, når den seriøst fremføres som argument for problemer i både folkeskole, gymnasium og til dels på universitetet. Feminiseringstesen (Rudberg 2009, Brinkmann og Szulevicz 2012) kan både henvise til antallet af kvindelige lærere, herskende pædagogiske forestillinger i retning af stillesiddende undervisning og krav om refleksivitet i forhold til egen læring, pigers overtal i gymnasiet og på flere tidligere mandedominerede og prestigefyldte fag, som jura og medicin, på universitetet, samt institutionernes og dermed i sidste instans *faglighedens* ‘taget farve’ af de mange pigers nærvær. Aktuelt diskuteres det således, hvorvidt “*uddannelsessystemet er blevet feminiseret og dermed svigter drengene*” (Nielsen og Pless 2012: 139). De måske svigtede drenge karakteriseres i debatten som ‘taberdrenge’ (fx Zlotnik, Nordahl, Schmidt 2002, Munk 2009, Egelund 2011), og henviser utvetydigt til det stigende antal drenge, der ikke tager en ungdomsuddannelse, og mere generelt til drenges vigende plads som de dominerende i uddannelsessystemet. Kategoriseringen af drenge som ‘taberdrenge’ modsvares ikke af en kategorisering af piger som ‘succesfulde’, ‘vindere’ eller sågar ‘dygtige’, snarere ses pigers succesrige fremfærd, som rundet af netop det ‘feminiserede uddannelsessystem’, som synes at naturalisere og være anlagt for deres succes.

Med tre pigers fortællinger om at være gymnasieelever som omdrejningspunkt, ønsker denne artikel med udgangspunkt i et historisk tilbageblik på gymnasieskolen, pigers kamp for adgang til den og de argumenter, der blev brugt for at holde dem *ude* af institutionen, at kaste et blik på den aktuelle relation mellem disse argumenter og elevpopulationen i gymnasieskolen i dag. Analysen foretages i forhold til tre diskussioner, der alle er udledt af de tid-

lige forbehold mod at lade piger indgå ligeværdigt med drengene i gymnasieskolen, nemlig kategorier af piger og drenge, kønnet undervisning og samvær mellem piger og drenge. Sigtet er både at destabilisere talen om det feminiserede uddannelsessystem, og at vise, hvorledes de historiske forestillinger om elever stadig synes virksomme, om end ikke kun som rettet mod piger, men også mod drenge – og ikke nødvendigvis som båret af eleverne selv.

Datamateriale og skolekontekst

Det i denne artikel anvendte materiale udgør en del af et større feltstudie foretaget i skoleåret 2007-08 på det gymnasiale prestigebyggeri Ørestad Gymnasium beliggende i Københavns nyeste bydel Ørestad City. Feltstudiet omhandlede piger og drenge, og deres bliven gymnasieelever fra de træder ind ad de gymnasiale svingdøre til godt halvvejs inde i deres studietid. Gymnasiet forstår sig selv som et progressivt og innovativt gymnasium, og har eksplicit fokus på udvikling af nye undervisningsformer. Feltstudiet forløb over 1 ½ år, og fulgte en klasse med studieretningen Samfundsvidenskabelig 2, det vil sige Samfunds-fag A, Matematik B og Mediefag C som kreativt fag. Klassen har lige mange piger og drenge, og af disse 31 elever er henholdsvis 3 piger og 4 drenge (én gik ud under forløbet) udvalgt på baggrund af en måneds observation, hvor fokus var at udvælge elever, der repræsenterede forskellige måder at deltage på i undervisningen. Informanterne er dermed konstrueret som repræsentanter for et klassefællesskab, og som *forskellige* fra hinanden. Over tid stod det klart, at der er elevgrupper, der ikke er repræsenteret blandt informanterne, fx de piger, som i et interview med Julie karakteriseres som 'pige-pigerne', og som synes at have træk tilfælles med gymnasieforskningens 'stille piger' (fx Lading 1982). Eleverne interviewes 3 gange igennem det 1 ½ år undersøgelsen står på. Første gang i medio november 2007, anden gang medio maj 2008 og sidste gang i efteråret 2008.⁵⁷ Mestendels af det materiale, der præsenteres i de tre pigers fortællinger, er fra den første og tredje interviewrunde. I artiklen trækkes

57 Sidste interviewrunde består for pigernes vedkommende af to interview: Ét med Julie alene ultimo september – Natasja og Amalie dukkede aldrig op til interview, da deres ordinære undervisning var aflyst – og ét med Natasja og Amalie medio november 2008. Begge interview handlede om køn og faglighed.

primært på materialet, der omhandler de tre piger: Julie, Natasja og Amalie, men også uddrag fra interview med klassens drengeelever og lærere, og observationer fra feltstudiet indgår.

Tre piger på stx 2007-08

I det følgende præsenterer jeg kort Julie, Natasja og Amalie. Præsentationerne er ment som baggrund til den videre analyse, hvor udsagn fra interview med primært de tre piger udgør materialet.

Julie

Julie er en lille, spinkel pige, som ikke bruger make-up, og som sjældent taler uden for classesammenhænge. I modulerne er det hende lærere og klassen spørger, hvis der er problemer med teknik, og når der skal arbejdes i grupper, vil de andre gerne arbejde med hende, når de kan vælge selv. Hun kommer til alle timer, og da jeg på mail spørger, om hun vil deltage i min undersøgelse, svarer hun bekræftende mindre end en time efter, jeg har sendt forespørgslen. Vi må dog mailes ved flere gange for at finde tid til første interview, da mine forslag om tider kolliderer med DGS valgmøde og prøve i et modul. Begge aktiviteter hun gerne vil deltage i.

Julies far er uddannet arkitekt, og arbejder som kommunikationschef i en kommune, Julies mor er cand.mag. i samfundsfag og arbejder som IT-projektleder. De sidder begge i velbetalte jobs, Julies far med ledelsesansvar for 50 medarbejdere. Julie havde, da hun valgte Ørestad Gymnasium, længe vist, at hun ville i gymnasiet. Både fordi hun ikke længere synes hun lærte noget i folkeskolen, hun var nærmest hjælpelærer i matematik til sidst, som hun formulerer det, og fordi hun allerede ved, at hun vil på Arkitektskolen efter gymnasiet, som sin far, eller på designskole. Julie har valgt Ørestad Gymnasium, fordi det er nyt og fordi hun finder, at de tilbyder *nogle flere muligheder*. *Alt er nyt. Det er ikke sådan, du kommer hen til noget, der er gammelt og forfaldent og har været der de sidste trediver år og sådan, hvor stolene er ved at brase sammen under dig. Det her er noget helt nyt, ik'? Og så ... og så også det der med at de havde noget med medier og sådan*. Endvidere bemærker hun, at *det er arkitekt-*

tegnet af 3xN, ik'? Som laver nogen rigtig flotte bygninger, og denne her bygning er også rigtig flot, synes jeg. Hendes valg forstår hun som interessebaseret med bygning, multimedie og *så har jeg så lidt fulgt i min mors fodspor ved at tage samfundsfag her, ik'?* Når hun fortæller om skolen til venner og familie er det primært teknologien, computerne og alt det udstyr og de faciliteter, der er på stedet, hun fortæller om. Fx at de har adgang til at filme med rigtigt udstyr i mediefag, har bærbare computere og cross-cykler til alle i idræt. Julie er en af klassens højst præsterende. Hun spiller guitar og dyrker idræt. Hun kalder sig selv en drengepige, en karakteristik, der også indebærer, at hun elsker dårlige jokes. Hun deltager helst ikke i klassens mange drukture, slet ikke den årlige i sommerhus med overnatning. Lidt inde i 2.g bekendtgør hun en dag for klassen, at hun har udviklet tvangshandlinger. Julie påbegynder to år efter endt studentereksamen på RUC, og studerer i forbindelse hermed et år i USA.

Nastasja

Nastasja er fra Ydre Nørrebro, og har valgt at gå på Ørestad Gymnasium for ikke at komme i dårligt selskab på 'Metroen' (Metropolitanskolen). Hun er den fra klassen med mest fravær, har hvidt, afbleget hår, går med T-shirt med påskriften 'Solidarity through prison bars', sort bandana-tørklæde over de hvide afblegede fletninger og Guns N' Roses cowboyjakke. Hun klæder sig i det hele taget *anderledes* end sine klassekammerater. Hun taler, som den eneste pige, højt og længe i klassen, også uden at markere eller blive spurgt. Hun overrasker lærere og klassekammerater, da hun i et af de første moduler i mediefag, foretager en udførlig fortolkning af en kortfilm. Hende egen højlydte reaktion på stilheden: "Jeg kan godt lide film!". På min forespørgsel om deltagelse i undersøgelsen, svarer hun næste formiddag, at det vil hun 'da gerne', men "angående fravær, jeg kan ikke deltage hvis det kræver fravær. Da mit fravær er i den røde zone!" Og da jeg skal lave den første interviewaftale med hende, skriver hun – før jeg når at kontakte hende – om vi ikke kan tale "onsdag i andet modul – altså idræt j".

Natasjas forældre er blomsterhandlere i Nordvest. Ingen af forældrene har nogen uddannelse. Hendes mor kom i huset som 14-årig, og hendes far har været ude at sejle. Hun har valgt gymnasiet, fordi hendes forældre ønskede det

– for at give hende det valg, som de ikke selv havde, som hun udtrykker det. Egentlig ville hun ikke selv. Hun accepterer deres pres med et *“Og jeg er jo også blevet rigtig glad for det”*, som efterfølges af et *“Og så øhm har jeg to dårlige knæ. Jeg kan ikke få et arbejde, hvor jeg skal stå op særlig lang tid af gangen. Mine forældre mener også, at hvis jeg ikke fik en uddannelse, så kunne jeg risikere at skulle leve på dagpenge resten af mit liv”*. Om sig selv siger hun: *“Jamen, jeg er boglig. Altså jeg er sådan en rigtig nørd. Jeg er hverken god til at spille musik eller idræt og sådan noget. Jeg er god til tysk og jeg er god til samfundsfag og dansk, ik’? Så jeg er humanistisk boglig”*.

Nastasja vil ved første interview være pædagog, men allerede i begyndelsen af 2.g overvejer hun at læse sociologi i stedet. Hun påbegynder videregående studier på Københavns Universitet, og Lunds Universitet sommeren efter hendes studentereksamen, og begynder i efteråret 2012, som studentermedhjælp i et ministerium.

Amalie

Amalie skiller sig ud for mig allerede på klassens anden skoledag, hvor jeg tilfældigvis sidder lige bag hendes gruppe, da de i deres allerførste matematiktime skal regne forskellige typer matematikopgave ud. Jeg har selv skrevet stykkerne ned i min feltdagbog, og regner dem ud, for at få indtryk af niveau og type. Så da gruppen bliver højlydt omkring løsningen på en af opgaverne, ved jeg, at det er Amalie, der har regnet rigtigt, som den eneste i gruppen. Det lykkedes hendes ikke at overbevise de tre drenge om, at hun har ret, og selv da læreren bekræfter hendes resultat, medgiver de hende det ikke. Hun er den første i klassen, jeg hører får et kaldenavn ‘Amalie Tomatowish’, og i den offentlige klassesamtale er det oftest kommentarer som *“Læder er jo ikke dyr”*, *“Jeg er ikke så dum i virkeligheden”*, *“når man får meget sol, fryser man om aftenen”*, der lyder fra hende. Hun modtager sms’er i timen, og hoster for at dække over, at telefonen brummer, og når hun selv sms’er, rækker hun indimellem hånden op – og svarer på spørgsmålet, hvis hun bliver spurgt. Hun går på toilettet i næsten alle timer, som oftest uden at spørge.

Hun er født i Lyngby, men opvokset i Dragør, hvor hun også har gået på en lille folkeskole. Hun har valgt gymnasiet, fordi hun godt vil have et arbejde, men ved ikke helt i hvilken retning endnu. Hun har overvejet at læse til sygeplejerske, men overvejer i starten af gymnasietiden at få et job i lufthavnen, som sin mor. Amalies far arbejder med IT også i relation til lufthavnen. Hendes mor droppede ud af gymnasiet, *fordi hun var doven*, som Amalie siger. Så selvom hendes mor ikke har presset hende til at starte i gymnasiet, har de talt om, at Amalie skal stoppe med ridningen, for at få tid til at lave sine lektier. Hun er ellers på landsholdet i ridning, træner dagligt op til 4 timer, og er ofte til stævner. Amalie har talt med sin mor om at søge et Team Danmark gymnasium, men dropper det. Hun har valgt studieretning efter, hvilke fag hun godt kan lide: matematik, tysk og samfundsfag. Hun finder det *hyggeligt* at lave lektier, men mener også, at gymnasiet i højere grad end folkeskolen handler om det sociale fællesskab. I det hele taget er 'hyggeligt' det adjektiv, Amalie oftest bruger om sin dagligdag i gymnasiet. Amalie kan godt lide at shoppe, og får penge fra sin mor og far til det, når hun vil. Efter studentereksamen i 2010 er hun på idrætshøjskole, og påbegynder i september 2012 videregående uddannelse på Aalborg Universitet i Aalborg.

Forskning om køn og gymnasiet – mellem pigetyper og pigepædagogik

I forhold til køn og gymnasieelever har den gymnasiale forskning historisk set primært interesseret sig for pigerne (fx Lading 1982, Larsen og Nielsen, 1992; Hjort, 1984; Frimodt-Møller og Ingerslev 1993). Med få undtagelser (fx Laursen 1984, Rasmussen 1987, Hjort 1994) har pigerne således været det italesatte, og til dels problematiserede køn. Generelt har man interesseret sig for pigerne, som særlige *typer* piger, så som 'stille piger', som er de piger, der befinder sig i klasseværelset, tager deres eksamen, men ikke gør megen væsen af sig undervejs (Lading 1982, Hjort 1984). 'De stærke piger', som er "*udadvendte, reflekterende og kritiske*" (Frimodt-Møller og Ingerslev 1993: 155), som ofte går til idræt, og deler interesser med deres fædre. 'De socialt overophedede piger', som ikke er fagligt stærke, og som ser skolen som et mødested, der "*varetager en række personlige og relationelle funktionsmåder*" (Skarre 2008: 41)

og senest beskriver Monica Rudberg (2009), som modsvar til den udbredte feminiseringstese, en 'ny-pige-hypotese', som foreslår, at den nye pige i klasse er ambitiøs, men også forventes at være ambitiøs.

På mange måder synes fokus på køn i gymnasieskolen at udmønte sig som en kamp mellem drenge og piger, og mellem skiftende kønnede institutioner. Således problematiseres aktuelt drengene i forhold til deres manglende skolepræstationer og de feminiserede uddannelses-institutioner i forhold til at svigte og skabe disse såkaldte anti-skole- eller taberdrenge. Men som også den norske uddannelsesforsker Turid Skarre Aasebo påpeger, bliver pigerne piger i en sammenhæng, hvor også drengene bliver drenge, og hvor "*both girls and boys, serve as each other's context in the construction of gendered student positions and ways of conducting oneself in the classroom*" (Skarre 2011: 2). I det hele taget forsøger nyere forskning at bløde op for de stereotype drengene mod pigerne udforskninger.

Kontekst: Uddannelsens kønnede historie i tal

Forholdet køn og skole tager sig historisk set særligt ud i en gymnasial kontekst. Ikke mindst i forhold til den privilegerede position drengene historisk set har indtaget, hvad angår deres eksklusive adgang til uddannelsen. Indtil 1903 gik ca. 1 % drenge af en ungdomsårgang i den lærde skole. Først i 1903 med 'Lov om højere Almenskoler' bliver det *principielt* muligt for piger at 'melde sig til Optagelse' i gymnasiet. Dette 26 år efter, at Københavns Universitet i 1877⁵⁸ for første gang optog to kvinder, Nielsine Nielsen og Johanne Marie Glerup, der tog en examen artium (studentereksamen) efter at have modtaget forberedende undervisning privat, og dermed ad omveje havde kvalificeret sig til at lade sig indskrive ved Universitetet som 'akademiske borgere' (Jacobsen 1925). Fra 1903 bliver det muligt for piger at deltage i den daglige gymnasiale undervisning på de eksisterende skoler. At det blot er en principielt mulighed understreges af det forhold, at rektor på Odense Katedralskole i sin embedstid til stadighed nægter at optage piger, og først efter hans afgang i 1918, optages der piger på skolen (Lund 1994). For de to første piger i Danmark, der i 1903

58 Efter at der 25/06/1875 ved anordning blevet givet kvinder adgang til Universitetet (Nørr 1989: 28).

optages på Aarhus Katedralskole, er kampen om retten til uddannelse ikke slut. Da de to piger dimitterer i 1906 er det med disse ord: *“Engell dimitterede os i juli 1906. I sin afsluttende Tale sagde han: ‘Ved at give Piger Adgang til Skolen er Alvoren i Skolens Arbejde blevet ringere. Nogle af vore bedste og flinkeste Elever er ganske vist Piger, men gennemgaaende mangler Pigerne den rette Opfattelse af begrebet Disciplin, hvad enten det nu kommer af, at de i det hele taget er livligere end Drengene, eller det bunder i Kvindekønnets almene Ringart for Regler.”* (URL 1).

Det blev dog muligt for pigerne både at blive studenter og modtage undervisning på gymnasierne. Og hvor der i mellemskolen blev bibeholdt ‘pigefag’, så som ‘kvindeligt Haandarbejde’, ‘kvindelig husgerning’ og ‘Fransk i Pigeskolen’, forekommer ingen lovmæssige markeringer af kønnede fag i gymnasiet (Lov om Højere Almenskoler af 24. april 1903). Fra 1903 stiger andelen af piger i gymnasiet langsomt, indtil den såkaldte ‘uddannelseseksplosion’ i 60’erne, som især er et pigefænomen (Nielsen og Pless 2012: 143). I 1975 er der således for første gang flere piger end drenge i gymnasieskolen (URL 2). Da flere piger fra 1990 og 1992 mere eller mindre bliver tvunget til at vælge gymnasieskolen for at få adgang til sygeplejerske- og pædagoguddannelsen, vælger endnu flere piger gymnasiet. Pigerne udgør i dag omkring 60 % af elevpopulationen i den danske gymnasieskole (2011-tal, Danmarks Statistik). Et forhold, der siden pigerne i 1975 overhalede drengene i antal på gymnasiet, har ledt til en sejlivet fortælling om den danske gymnasieskole som feminiseret (Henningsen & Sjørup 1997: 36).

Gymnasieskolen er således gået fra at være en skole for de *få*, overklassens og åndselitens drenge, over at være en skole for de *flere*, de såkaldt ‘egnede’ og ‘interesserede’ af middelklassens sønner og døtre, til i dag at være for de *mange*. Og fra at være en tilkæmpet rettighed, er en ungdomsuddannelse i dag mere eller mindre blevet en pligt. For både piger og drenge.

Argumenter mod piger i den lærde skole

Alligevel er de måder, der historisk set er blevet argumenteret for drengenes privilegerede position i den lærde skole, interessante i relation til den aktuelle debat om drenge og piger i gymnasiet. Da en oberst i 1881 anmoder om at få

sin datter optaget på Aarhus Katedralskole, ender forespørgslen i Kultusministeriet. Her sætter de svaret i høring på samtlige af landets 13 lærde skoler. Svaret bliver nej. Begrundelserne for afslaget hentes i Rektor Birch ved Metropolitanskolens svar på høringen, som nedenstående citater er fra. Begrundelserne falder i tre grupper: For det *første* er man bekymret for pigens helbred, som man er nervøs for vil lide skade, hvis det blev udsat for anstrengende dagligt skolearbejde.

Hvad først den fysiske Udvikling angaar, er det noksom bekjendt, at de kvindelige Organer efter deres særegne Beskaffenhed kræve et ganske andet Hensyn end de tilsvarende mandlige, som det altsaa vil være umuligt at tage i en Fællesskole. Navnlig i Overgangsalderen, d.v.s. i Alderen mellem det 14de og 18de Aar behøver den unge Kvinde, for at de hende eiendommelige Organer kunne udvikle sig sundt og naturligt, til visse regelmæssigt tilbagevendende Tider en Ro eller i hvert Fald en Fritagelse for anstrængende Arbejder, som en Skole, hvis hele Ordning er truffen med Drengenes fysiske udvikling for Øie, ikke vil kunne indrømme hende. Forsømmelse af det i denne Henseende fornødne vil efter Lægers Vidnesbyrd udsætte hende for høist alvorlige Farer, for mangehaande Sygdomme, Svækkelse i de vigtige Livsfunktioner og Udygtighed til at opfylde hendes Fremtids Bestemmelse ... (Nørr 1989: 31).

For det *andet* mener man ikke, at drenge og piger kan modtage den samme undervisning, i det der er forskel i kønnenes 'andsretning':

Hvad der her er bemærket om den fysiske Udvikling, gjælder i det Væsentligste ogsaa om den intellektuelle. Ogsaa her er det kvindelige Naturels Forskjellighed fra det Mandlige altfor stor til, at det ved en fælles Skoleundervisning kan komme til sin Ret. Om man end ikke vil tillægge det ene Kjøen en større almindelig Begavelse end det andet, maa det dog erkjendes, at Manden besidder større Tænkraft og Abstraktionsevne, mens Kvinden lettere tilegne sig, hvad der fremstilles i individuelle og anskuelige Former. At nu denne Forskjel i Aandsretning ogsaa bør give Undervisningen for hvert Kjøen sit særegne og gennemgaende Præg, kan ikke bestrides. Kundskabs- og Modenhedsmaalet kan være det samme og dog naas ved forskellige Methoder og Læremidler.

Eksempelvis maa det være nok at henpege paa de forskellige Hensyn, der blive at tage ved Valget af Opgaver til Udarbejdelse i Modersmaalet, af Læsestykker i ældre og nyere Litteratur, ved Behandlingen af visse partier af Zoologien o.a.m. (ibid.).

Og for det *tredje*, fremhæves de to køns forskelligartet moralske konstitutioner, og bekymringen over at piger og drenge skal opholde sig sammen uden opsyn uden for undervisningstimerne.

Hvad fremdeles den etiske Side af Skolens Virksomhed angaar, vil maaske den egentlige Disciplin, Overholdelsen af Tugt og Orden, ikke frembyde nogen særdeles Vanskelighed for selve Undervisningstimernes vedkommende, skønt ogsaa her den naturbestemte Forskjellighed mellem mandlige og kvindelige Elever, de førstes overveiende Forstandsretning, ofte forbunden med en vis Haardhed eller Stivhed i Karakteren, de sidstes Tilbøilighed til at lade sig bestemme af Følelsen, af Øiblikkets Indtryk og den umiddelbare moralske Takt, i mange Tilfælde vil være til Hinder for en fælles og ensartet Behandlingsmaade. Langt større Vanskelighed og Fare medfører dog det i alt Fald tildels ukontrollerede Samliv mellem begge Kjøen udenfor Undervisningstimerne (ibid.).

Den helt grundlæggende figur i denne begrundelse for at afslå oberstens anmodning er, at kønnene er forskellige, og derfor ikke kan og skal modtage den samme undervisning. *Manden* er bærer af en række egenskaber, så som abstraktionsevne og tankekraft, hårdhed og stivhed i karakteren, hvilket gør ham i stand til at udføre anstrengende skolearbejde. *Kvinden* er krop (særlige kvindelige organer) og følelse (lader sig bestemme af følelsen og øjeblikkets indtryk). Hun har ingen egenskaber eller karakter knyttet til sig, men kræver ro og fritagelse for hårdt arbejde, for at kunne udvikle sig, og tilegner sig nemmere 'hvad der fremstilles i individuelle og anskuelige former'.

Analytik

Rektor Birchs svar på høringen udgør et stykke tekst med ikke bare forskellige kategorier af mennesker, men også forskellige typer relationer mellem elev-konstitutioner og undervisning. På baggrund af ovenstående tre grupperinger i Rektor Birchs svar på høringen, struktureres den følgende analyse i tre afsnit, der i overordnede vendinger spørger ind til opfattelser af piger og drenge som de bæres af pige- og drengeelever, af lærere og til dels, som de aktuelt fremstilles i den offentlige debat. Således vil artiklens resterende analyser behandle spørgsmålet om 1) hvilke forestillinger og kategoriseringer af drenge og piger, der er ude at gå i materialet – både fysisk og intellektuelt, som Rektor Birch kalder det. Således vil også kønnenes konstitution og helbred berøres i denne analyse, 2) hvilke forestillinger om typer af kønnet undervisning, og sidst 3) hvilke forestillinger om samvær mellem drenge og piger, der findes i mit materiale.

Kategorier af drenge og piger

Talen om drenge og piger er ikke overraskende afhængig af, hvem man taler med. Og hvad man taler om. De fleste af mine spørgsmål til pigerne angik det at være en pigelev i forhold til at være en drengelev. Både i forhold til, hvad hvem var gode til, hvad hvem kunne, måtte og skulle, og om forskelle og ligheder heri. Det er dog ikke mange ord, jeg får ud af Julie, Natasja og Amalie om drengene. Natasja fremhæver klassens stærke dreng som grov. Men det er stort set det. Ellers vil de hellere tale om sig selv og deres muligheder, eller om *andre* piger. De andre piger kan enten være dem, som man er venner med og derfor sammenligner sig med, eller de andre piger kan være dem, som man ikke forstår, ikke kender og ikke ønsker at kende – i hvert fald ikke ser sig selv som. Fx fremhæver Natasja, at hun simpelthen ikke konkurrerer på karakterer med drenge, men med Julie og hendes veninde i klassen, Katrine. Både fordi hun som oftest får højere karakterer end drengene, men deres præstationer synes heller ikke at interesse hende. Monica Rudberg fremhæver på baggrund af sit og Harriet Bjerrum Nielsens generationsstudie (2006) en lignende pointe blandt den yngste generation i deres studie (født 1971-1972), dog i forhold

til deres oplevelser i folkeskolen og ikke gymnasieskolen. Drengene opfattes simpelthen ikke som det Rudberg kalder 'akademiske konkurrenter' (Rudberg 2012: 45). Snarere underspiller Natasja gode karakterer, når drengene undrer sig over dem. "Ej, men jeg forstår det heller ikke [med påtaget sød stemme]. Og man forstår det virkelig godt, ik? Men ... *Latter*". Hun forstår selv gode karakterer, og dermed hendes egne gode karaktere, som noget man får, fordi man laver lektier, har særlige evner eller godt kan lide et fag.

Amalie har indtil denne snak, siddet og nikket bekræftende til Natasjas tale, men ved oplistningen af, hvorfor man får gode karakterer, bryder hun alligevel ind: Hun er netop gået ned fra 7 til 4 i idræt. Idræt er ellers et af hendes yndlingsfag, og ét af de fag, hvor hun ikke var gået ned i karakter før nu. Natasja får fortsat 7, hvilket ingen af de to piger kan forklare. "Det er ikke fair", som Natasja udbryder. I det hele taget forekommer Amalies skolegang i gymnasiet at være en historie om dalende karakterer og lidt for mange branderter. Og hendes oplevelser bærer i hvert fald ikke præg af, at lektier, særlige evner eller yndlingsfag bærer det igennem. Selvom hun har droppet ridning, laver sine lektier og har flere yndlingsfag, falder hendes karakterer. Amalie er ikke synderligt interesseret i at tale om piger og drenge. Hun har som den eneste af de tre piger drengevenner i klassen. Drengene er nogen hun gerne vil være sammen med, men samtidig oplever hun ofte i undervisningen og uden for undervisningen at blive dømt ude af dem. Således er det drenge, der kalder hende navne, og fremhæver det hun siger som fx dumt.

Julie har allerede i tidligere interview (#2) positioneret sig som en *anderledes* pige, som en drenge-pige. Hun fortæller uddybende i sidste interview, at hun legede med spiderman og ikke dukker, er god til teknik, godt kan lide sport og er til dårlige jokes, som hun har lært af sin far. Hun fortæller også, at de piger hun går sammen med i klassen heller ikke er så pige-agtige. På mit spørgsmål om, hvem de andre piger i klassen er, hvad de laver og hvad de er for nogen, svarer Julie:

Julie: Jeg ved ikke rigtig hvordan Det er fordi Sif, Marita, Anna og Anna. Det er ikke nogen, jeg er så meget sammen med. Altså jeg snakker ikke særlig meget med dem. Og det er fordi ... jeg tror de har nogle andre interesser end mig, ik'? Altså de snakker meget om film og stjerner og sådan noget, ik'? Jeg tror de går rimelig meget op i mode og sådan noget. Det har jeg aldrig gået meget op i, vel? Jeg tror ikke de ting, som de laver og de ting, som de interesserer sig for, det kan jeg ikke ... altså ... relatere til. Jeg ved ikke hvad jeg skulle snakke med dem om [...] Jeg ved ikke rigtig hvad for nogle fag de kan lide. De er ikke så meget med i timerne. De virker som om de generelt ikke er så ... fagligt interesseret”.

På sin vis vedligeholder Julie en forestilling om de almindelige piger, som ensartede og interesseløs. En forestilling, der hos den svenske forsker Inga Wernersson benævnes som virksom i forhold til læreres vurderinger af piger generelt, over for drenge. *“Den svenske forsker Inga Wernersson beretter i sin disputats ‘Könsdifferentiering i grunnskolan’ om et påfaldende paradoks i læreres vurdering af piger og drenge i skolen: Hvis man spørger lærere (både kvindelige og mandlige) om hvordan de vurderer henholdsvis piger og drenge som elever, så får man svar der stemmer godt overens med statistikken over skolepræstationer: pigerne er dygtige, veltilpassede og problemfri, drengene er aggressive og larmende. Men beder man nu de samme lærere fortælle om deres elever som individer, så vender billedet. Drengene opfattes som mere interessante. Lærerne fortæller mere engageret og differentieret om drengene som individer. Pigerne, derimod, opfattes nærmest som en ensartet og kedelig flok”* (Larsen og Nielsen 1982). Men mere interessant er det, at hun, som pige, vedligeholder Rektor Birchs figur om Kvinden, der har lettere ved de anskuelige former, og derved differentierer internt i pigegruppen. I et interview med drengene, hvor de bliver spurgt om, hvor mange køn der findes, differentieres netop pigerne i klassen i forhold til ‘pigerne’ og ‘de maskuline piger’. Bemærkelsesværdigt nok er disse maskuline piger dem, der støjer og taler i timerne – ligesom drengene. Det er ikke de højt præsterende piger, som er tilbageholdende, som fx Julie. Julies egen fastholdelse af sig selv, som en *anderledes* pige, kan i dette lys ses som

indikation på en ikke attrået position i klasserummet, som er ufaglig, useriøs, passiv og uengageret, og omvendt lader Julie fremstå som faglige, seriøs, aktiv og interesseret.

I forhold til elevernes helbred foretager Natasja en generalisering af eleverne på tværs af køn. I en samtale om 'det tarvelige ved gennemsigtige ruder i idræt' fremhæver hun skolens elever som *"boglege og nørdede. Og mindre gode til idræt. Altså faktisk direkte dårlige til idræt. Altså i folkeskolen var det jo hårdt nok at man var de dårligste til idræt"*. Natasja selv har idræt som hadefag, og italesætter netop sig selv som 'boglig nørdet'. Hendes fremhævelse af, at hun har to dårlige knæ, føjer til billedet af den på tværs af køn generaliserede svagelige akademiker, som taler imod Rektor Birchs påpegninger af Mandens evne til at udføre anstrengende skolearbejde, men som bekræfter Kvindens svage helbred, der skal skånes. Uddannelsesstatistikeren Martin Munk føjer til de virksomme forestillinger om køn, ved at italesætte drengeelever som *"mindre robuste end pigerne"*, og giver et eksempel på, hvordan drengene reagerer *"klart dårligt på forældres skilsmisse"* (URL 3). Altså er drengene nu mindre psykosocialt robuste, og måske, som Munk udtaler samme sted, har *"[p]igerne måske altid været klogere og mere robuste, men har bare ikke haft muligheden for at vise det i en skoleverden, der indtil 1960'erne passede klart bedst til drengene med sin mere direkte og konkurrenceprægede form"*.

Kønnede undervisningsformer?

Munks påpegninger af drengene som mindre robuste er umiddelbart paradoksale for så vidt, at drengene før var robuste nok til at klare en 'direkte og konkurrencepræget skoleform', men aktuelt dårligt klarer skolen og forældres skilsmisse. Således er det ikke kun skolen, der siden 1960'erne har forandret sig, også drengene har ændret sig. Måske i takt med skolens forandring? I hvert fald genfindes figuren, at hvad enten det er pigerne eller drengene, der problematiseres, så fremhæves *pædagogikken* eller *skolen* som undertrykkende dette køn.

Spørger man de unge selv, fortæller pigerne om egen indsats, og spørges drengene om pigerne, er svaret, at piger ganske vist er flittige, men primært i trivial undervisning. Således går Natasjas fortælling om køn og undervisning

på, hvorledes hun selv lærer: *“Læring er gentagelse efter gentagelse efter gentagelse. Det er når du får vist noget nyt og det så bliver gentaget [banker i bordet] og gentaget [banker i bordet] og gentaget [banker i bordet]. For nogen behøves det kun at blive gentaget én gang. Andre gange skal det – altså det er også efter hvilken ting – gentages 50 gange.”* Endvidere fremhæver hun at ro er vigtigt, det er endvidere vigtigt at arbejde i gruppe med nogen med samme ambitioner og samme niveau, som en selv, at have spist og *“lærerfri [banker i bordet] moduler [banker i bordet] fungerer [banker i bordet] ikke [banker i bordet] for folk møder ikke op”*. Igen er der ingen markeringer imellem kønnene hos hende, men hun kategoriserer gerne lærerne i hvilke type lærere, der findes (dem man er bange for, dem der har en aura af bare at være der for pengene, dem der ville komme selv om de ikke fik penge for det, som elsker deres fag, er tørre, men forsøger og dem der er unge og pisse-søde, men som forlanger noget). Drengene vil dog gerne tale om pigerne. Pigerne kan ifølge drengenes udlægning bedre koncentrere sig om tavleundervisning, særligt hvis der foregår triviell undervisning, de pjækker fra idræt, i gruppearbejde arbejder pigerne bare spørgsmål for spørgsmål *“meget stenet altså ...”*, tilføjer Christian. Drengene vil bare videre til næste spørgsmål, og blander det med lidt hø-hø-kommentarer. Drengene har flere hormoner, og *“Hvis man har fundet en fodbold, så vil pigerne nok sige ‘skal vi ikke lægge den derover, så vi kan sætte os ned i stedet for?’ mens drengene ville sige ‘okay, hvordan kan vi lave nogle mål?’”* Drengene er, ifølge drengene selv, bedre til fysiske ting og fungerer bedst med andre typer af undervisning end tavleundervisning.

Drengenes benævnelse af drengegruppen, som en mere sammenhængende gruppe, kombineret med ovenstående karikerede beskrivelser af drenge og piger, giver mindelser om Elias og Scotsons studie, *The Established and The Outsiders* (1965), af forholdet mellem to arbejderkvarterer i en lille by i Midt-england, hvor beboerne i det ene kvarter løbende bibeholder deres position, som etablerede – mod det andet kvarters outsiders – gennem etablering af en stærk lokal identitet. Den stærke identitet fastholdes gennem fortløbende etablering af et stærkt kollektivt ‘vi’, gennem beskrivelser af eget kvarter, der tager udgangspunkt i ‘bedsteborgere’, hvor de såkaldte outsiders i det andet boligkvarter af de etablerede fortløbende konstrueres på baggrund af de ‘dårligste’ repræsentanter (Elias og Scotson 1965: Kap. 7). På samme måde etable-

rer drengene tilsyneladende en stærk gruppeidentitet gennem beskrivelser af deres gruppes karakteristisk, der tager udgangspunkt i 'bedsteborgere' eller det *de* forstår som dygtige elever. I modsætning hertil konstrueres pigegruppen på baggrund af de piger i fællesskabet, som italesættes som konforme, idéfattige og inaktive. Julies markeringer af afstand til pige-pigerne kan ses som en måde at undvige at internalisere en outsider-identitet, som hun qua sit køn ellers kunne bejle til. Dette får paradoksalt nok den funktion, at gruppen af piger fremstår mindre samlet. Julie markerer sig således indad og differentierer hermed gruppen af piger.

I forhold til køn og undervisningsformer *viser* kønnes præferencer kønnes forskelle. I elevernes optik skaber undervisningsformerne ikke eleverne, eleverne involverer sig, som de *er*. Det Elias og Scotson forstår som en internalisering af en outsider-identitet, der forveksler magtmæssig underlegenhed med menneskelig underlegenhed (1965), handler i disse italesættelser om køn, og Julie og drengenes overensstemmende (i øvrigt også til dels nogle læreres) kategorisering af pige-pigerne, peger i retning af at der er tale om en kønnet magtmæssig underlegenhed.

Socialt overophedede piger? Samvær mellem piger og drenge

I den sidste kategori, samværet mellem piger og drenge, er det tydeligt, hvorledes pigerne prioriterer det sociale i klassen, i øvrigt ligeså vel som klassens lavt præsterende drenge, og i modsætning til klassens højtpræsterende drenge (se Artikel 4). Pigerne arrangerer at klassen mødes uden for skolen, og blander sig i fx konflikter i klassen. Endvidere fremhæver flere af dem, klassens gode sociale klima, som en af grundende til, at de gerne vil blive eller sågar tror, at de kan komme igennem de tre år.

Igen bekræfter drengenes tale om pigerne i sociale sammenhænge ovennævnte figur om drengenes overlegenhed. Således fortæller de, at udenfor skolen er pigerne "sgu' gode til de der praktiske ting, ik'? Altså de er gode til at tage sig meget af det der *øhm* 'skal vi mødes her og på det tidspunkt' og 'så har vi lige fundet ud af, hvis man gør sådan her, så kan man komme sådan her billigere. Ja, man gider ikke tage det der slæb med at få tingene arrangeret og

sørget for – bare der er øl, ik’?! Og vi kan altid købe en pizza”. Drengene deltager gerne, men lægger ikke unødige kræfter i det.

Afslutning

Ovenstående analyser viser, at Rektor Birchs Kvinde stadig er virksom, men som en position, der etableres af drengelever, til dels lærere og af højtpræsterende piger. De højtpræsterende piger må arbejde hårdt for ikke blot at være højtpræsterende, men også identitetsmæssigt for ikke at blive identificeret med Kvinden. De højtpræsterende piger er ikke de pæne, ambitiøse piger, altså det Nielsen og Pless (2012) formulerer, som tilhørende den ‘feminint konnoterede succesposition i skolelivet’. Snarere markeres arbejdet af pigerne selv, som stående i modsætning til *pige-pigernes* faglige og identitetsmæssige arbejde, og af drengene karakteriseres deres elevarbejde, som udført af *maskuliniserede piger*. Deres individuelle præferencer og forholdemåder vurderes af lærere generelt *som for meget* – enten for stille, for talende eller for dumt. Og på den måde minder de mest af alt om dygtige udgaver af Turid Skarres kvindelige ‘laddishes’ (Skarre 2011).

Som også Nielsen og Pless (2012) påpeger, er det ikke de pligtopfyldende og præsterende piger, der længere fylder i forskningen eller i uddannelsesdiskussionerne, men snarere pigernes dominans og skolens indretning, der *problematiseres*. Er den gymnasieskole vi har i dag da en gymnasieskole med omvendt fortegn – en skole indrettet for pigerne og deres succes? Eller er den såkaldte feminisering af gymnasieskolen udtryk for opkomsten af en ny pigetype? Det er i hvert fald sikkert, at pigerne både tager uddannelse, og arbejder hårdt for at være succesfulde i denne ordning. At gymnasieskolen arbejder på deres præmisser er knap så sikkert. Snarere kunne man spørge, om pigerne indordner sig, gør sig stive i karakteren og retter blikket mod en fortidig opskrift på succes: uddannelse, mens drengene tager uddannelse, når det er nødvendigt, og ellers orienterer sig ud af skolen: Mod levede erfaringer og oparbejdede kundskaber?

Referencer

- Borum, K. (1984). *I Nielsines fodspor. Kvindelige læger gennem 100 år*. København: Munksgaard.
- Brinkman, S. & T. Szulevicz (2012). 'Feminiseringstesen: For god til at være sand?'. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 4, 2012.
- Elias, N. & J. L. Scotson (1965). *The Established and The Outsiders – A sociological enquiry into community problems*. London: Frank Cass & Co. Ltd.
- Frimodt-Møller, I. & G. Holten Ingerslev (1993). 'Nye piger i gymnasiet'. I: *Køn i forandring – Ny forskning om køn, socialisering og identitet*. København: Forlaget Hylde-spjæt.
- Henningsen, I. & K. Sjørup (1997). 'Køn, kvalifikationer og rekruttering i videregående uddannelser'. I: Emerek et al. (red.), *Brydninger – Perspektiver på det kønsopdelte arbejdsmarked*. Arbejdsmarkedsstyrelsen.
- Hjort, K. (1984). *Pigepædagogik? Pigerne ved overgangen fra folkeskolen til gymnasiet*. København: Nordisk Forlag.
- Hjort, K. (1987). *Piger og drenge – om kønssocialisering*. København: Nordisk Forlag A/S.
- Jacobsen, L. (1925). *Kvindelige akademikere 1875-1925*. København: Gyldendal.
- Lading, Å. (1982). 'To stille piger i gymnasiet'. I: Drastrup (red.), *Pigeopdragelse/Pigeliv*. Gadstrup: Forlaget Emmeline.
- Larsen, K. & H. B. Nielsen (1982). 'Pigerne i klasseoffentligheden'. I: Drastrup (red.), *Pigeopdragelse/Pigeliv*. Gadstrup: Forlaget Emmeline.
- Laursen, E. (1984). "Høje piger" – "lave drenge". *Socialdifferentiering og elevsituation i gymnasiet*. Institut for Uddannelse og Socialisering, AUC. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Lund, E. (1994). 'Da der kom piger på Odense Katedralskole'. I: Jacobsen (red.), *Husker du vor skoletid på OK? Odense Katedralskole i Jernbanegade, 1894-1994*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Nielsen, H. B. & M. Rudberg (2006). *Moderne jenter. Tre generasjoner på vei*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, M. L. & M. Pless (2012). 'Fra taberpiger til vinderpiger? Unge kvinders uddannelsesorientering gennem 40 år'. I: *Er der spor? Feminisme, aktivisme og kønsforskning gennem et halvt århundrede*. Frederiksberg: Frydenlund Academic.

- Nørr, E. (1989). *Gymnasieskoler - en skolehistorisk udstilling i elleve temaer*. København: Landsarkivet for Sjælland, Lolland-Falster og Bornholm.
- Rudberg, M. (2009). 'Paradoxes in schooling gender – a messy story', *Young*, vol. 17(1), pp. 41-58.
- Skarre, T. (2008). 'Kønnede kundskabsforhandlinger i klasseværelset', *Dansk pædagogisk tidsskrift*, nr. 2.
- Skarre, T. (2011). 'Anti-schoolness in context: The tension between the youth project and the qualifications project', *Social Psychology of Education*, 14(4), 503-518.
- Skarre, T. (2011). 'The Professional Student - a Matter of Gender? Learner Responsibility in Upper Secondary School'. I: S. Hillen, T. Sturm & I. Wilbergh (red.): *Challenges Facing Contemporary Didactics*. Münster: Waxman.
- URL 1: <http://enterung.dk/else-student-1906> Tilgået den 15. marts 2013.
- URL 2: <http://www.kvinfo.dk/file.php?file=387> (Milepæle i dansk kvindehistorie 1960-2004), Tilgået den 5. marts 2013.
- URL 3: <http://www.kristeligt-dagblad.dk/artikel/420799:Danmark--Maaske-har-pi-gerne-hele-tiden-vaeret-bedst> Tilgået den 12. marts 2013.

BILAG I: Rektor Birch ved Metropolitanskolen ca. 1880.

Kilde: Erik Nørr 1989: 30-31.

Om kvindelige elevers optagelse i gymnasiet:

Betænker man imidlertid, at ved al Opdragelse og Undervisning bør det være et Hovedformaal, at der gives Lærlingen Frihed og Leilighed til at udvikle sig legemligt saavel som aandeligt efter sin, altsaa ogsaa sit Kjønns Eiendommelighed, vil man uden Tvivl ogsaa snart komme til Erkjendelse af, at en høre Fællesskole for mandlige og kvindelige elever saavel med Hensyn til Legemets som Åndens Udvikling vilde, navnlig for de sidstnævnte, medføre Misligheder og Farer ...

Hvad først den fysiske Udvikling angaar, er det noksom bekendt, at de kvindelige Organer efter deres særegne Beskaffenhed kræve et ganske andet Hensyn end de tilsvarende mandlige, som det altsaa vil være umuligt at tage i en Fællesskole. Navnlig i Overgangsalderen, d.v.s. i Alderen mellem det 14de og 18de Aar behøver den unge Kvinde, for at de hende eiendommelige Organer kunne udvikle sig sundt og naturligt, til visse regelmæssigt tilbagevendende Tider en Ro eller i hvert Fald en Fritagelse for anstrængende Arbejder, som en Skole, hvis hele Ordning er truffen med Drengenes fysiske udvikling for Øie, ikke vil kunne indrømme hende. Forsømmelse af det i denne Henseende fornødne vil efter Lægers Vidnesbyrd udsætte hende for høist alvorlige Farer, for mangehaande Sygdomme, Svækkelse i de vigtige Livsfunktioner og Udygtighed til at opfylde hendes Fremtids Bestemmelse ...

Hvad der her er bemærket om den fysiske Udvikling, gjælder i det Væsentligste ogsaa om den intellektuelle. Ogsaa her er det kvindelige Naturels Forskjellighed fra det Mandlige altfor stor til, at det ved en fælles Skoleundervisning kan komme til sin Ret. Om man end ikke vil tillægge det ene Kjøen en større almindelig Begavelse end det andet, maa det dog erkjendes, at Manden besidder større Tænkraft og Abstraktionssevne, mens Kvinden lettere tilegne sig, hvad der fremstilles i indivi-

duelle og anskuelige Former. At nu denne Forskjel i Aandsretning ogsaa bør give Undervisningen for hvert Kjøen sit særegne og gennemgaende Præg, kan ikke bestrides. Kundskabs- og Modenhedsmaalet kan være det samme og dog naas ved forskellige Methoder og Læremidler. Eksempelvis maa det være nok at henpege paa de forskellige Hensyn, der blive at tage ved Valget af Opgaver til Udarbejdelse i Modersmaalet, af Læsestykker i ældre og nyere Litteratur, ved Behandlingen af visse parter af Zoologien o.a.m.

Hvad fremdeles den etiske Side af Skolens Virksomhed angaar, vil maaske den egentlige Disciplin, Overholdelsen af Tugt og Orden, ikke frembyde nogen særdeles Vanskelighed for selve Undervisningstimerne vedkommende, skønt ogsaa her den naturbestemte Forskjellighed mellem mandlige og kvindelige Elever, de førstes overveiende Forstandsretning, ofte forbunden med en vis Haardhed eller Stivhed i Karakteren, de sidstes Tilbøilighed til at lade sig bestemme af Følelsen, af Øiblikkets Indtryk og den umiddelbare moralske Takt, i mange Tilfælde vil være til Hinder for en fælles og ensartet Behandlingsmaade. Langt større Vanskelighed og Fare medfører dog det i alt Fald tildels ukontrollerede Samliv mellem begge Kjøen udenfor Undervisningstimerne.

Kapitel 8 – Artikel #4

“Fire drenge på Ørestad Gymnasium 2007/08 – gymnasial skolegang mellem mening og nødvendighed”

FIRE DRENGE PÅ ØRESTAD GYMNASIUM 2007/08 – GYMNASIAL SKOLEGANG MELLEM MENING OG NØDVENDIGHED

Af Eva Bertelsen, Afdeling for Pædagogik, KU
& Nanna Friche, Institut for Psykologi & Uddannelsesforskning, RUC.

På trods af, eller måske fordi, at danskernes uddannelsesniveau er steget betydeligt over de sidste fem årtier – i de gymnasiale uddannelser er der sket en femdobling af tilgangen siden 1960, mens andelen af unge, der gennemfører videregående uddannelse er fordoblet siden 1980 (Larsen et al. 2013: 28) – er retorikken om dem, der i dag ikke tager en ungdomsuddannelse nådesløs. Aktuelt står de unge drenge for skud. Således er det ikke sjældent man i den offentlige diskurs støder på figuren ‘taberdrenge’. Figuren synes vedligeholdet af særligt mandlige debattører (fx Zlotnik, Nordahl) og blandt enkelte forskere (fx Schmidt 2002, Munk 2009, Egelund 2011), og henviser til dels til de 19 % af de unge mænd, der i dag står uden ungdomsuddannelse, når de er 25 år, men også mere generelt til pigernes *overtal* på både de gymnasiale og videregående uddannelser. Aktuelt diskuteres det således, hvorvidt “*uddannelsessystemet er blevet feminiseret og dermed svigter drengene*” (Nielsen og Pless 2012: 139). I denne artikel ønsker vi, på baggrund af 4 drenges fortællinger om at gå i gymnasiet, om fritid og om mulige fremtider, at vise, hvilke forskelle og ligheder i drenges uddannelsesorienteringer, der fremtræder på tværs af disse fortællinger. På den ene side, synes drengenes meget forskelligartede fortællinger at variere i forhold til faktorer, der ikke nødvendigvis har med køn at gøre. Snarere synes drengenes sociale baggrunde, og til dels raciale erfaringer, at slå igennem som ulige muligheder for at deltage i gymnasieskolens daglige praktiseringer. På den anden side forekommer en fælleshed i drengenes italesatte ambivalens til gymnasieskolen i forhold til, hvad de *kan* investere i deres skolegang, hvad de finder det *nødvendigt* at investere, og hvilken *mening* disse investeringer tilskrives.

Drenge i skolen – mellem deltagelse og regulering

Teoretisk set anlægger vi et dobbelt perspektiv på de fire drenges fortællinger. Først og fremmest interesserer vi os for de fire drenge, som drenge, der gennem et livs skolegang er – og fortløbende bliver – *elever*. Dernæst interesserer vi os for drengene, som netop *drenge*, altså som bærere af maskuline kropstegn (Søndergaard 2000). Der er ikke tale om en kønsteoretisk informeret analyse, snarere fremtoner køn og maskulinitet, som empiriske forekomster.

Som elever indgår drengene i dagligdags praktiseringer af skole, som er kendetegnet ved at være organiseringer af tid, rum og dermed mulige deltagelser (Walkerdine 1998, Lave og Wenger 1999, Walkerdine 2006, Lave 2011). Disse organiseringer udgør rammen for – og regulerer derved til dels – drengenes handlerum i skolen, og er ikke blot at forstå som intentionelle pædagogiske interventioner (som undervisning), men som organiseringer af skoleåret, dagen, modulet i forhold til tid og i forhold til lokaliserede aktiviteter. Organiseringerne afspejler derved aktuelle forestillinger om, hvad elever er, kan, skal og vil, og de virker ved at invitere elever til at deltage i skole på særlige måder. Disse invitationer til deltagelse er lokale, og er som sådan afhængige af, hvem der deltager, og udgøres altså af lige så mange individuelle forløb, som der er deltagere, og er at forstå som institutionelle tilrettelæggelser, hvor elever er samlet i tid og rum, men hver især *kan* deltage og *inviteres* til at deltage i disse tilrettelæggelser på forskellige måder. Fx i forhold til at kunne eller ikke kunne afkode, hvad *meningen* med en tilrettelæggelse er eller i forhold til at have andre værdisatte erfaringer at trække ind i klasserummet. Invitationerne til deltagelse har med andre ord ikke ensartede effekter (Lave 2011: 48). Hvor effekter af denne deltagelse i vores perspektiv er at forstå som identiteter, motivation, tale- og handlemåder, snarere end dekonstekstualiseret viden, som 'de professionelle' og kognitivt orienteret læringsforskere arbejder med (Lave og Wenger 1999).

Som bærere af maskuline kropstegn, er drengene bærere af erfaringer med at have et køn. Disse erfaringer med at *have* et køn, bliver en del af at *være* et køn. Køn er dermed ikke bare noget man er, men noget man (fortløbende) bliver. I en skolekontekst bliver det interessant, hvorvidt og hvorledes det at være dreng eller pige har indflydelse på de måder man kan deltage på og blive

elev på. Hvordan reguleres henholdsvis drenge- og pigelever – og bliver de det eventuelt forskelligartet? Og hvorvidt kan der etableres kønnede effekter i elevernes indbyrdes fortællinger og orienteringer.

Hvad betyder disse perspektiver for vores analyser? I første omgang er skole og dennes organiseringer noget, der handles og reageres på, men netop altid inden for den ramme, skole udgør. De måder vi taler om skole på, er måder vi har lært at tale om skole på. Det gælder også vores fire informanter. Hvor elevperspektivet åbner op for afsøgninger af forskelle og ligheder inden for kategorien elever (altså intra-kategoriale afsøgninger), åbner tilføjelsen af 'køn' op for henholdsvis afsøgninger af forskelle og ligheder blandt drengelever, og i forhold til pigelever (altså både intra- og interkategoriale afsøgninger) (Jensen og Christensen 2011: 81). Det teoretiske blik hjælper os ikke til at afklare, hvordan de enkelte informanter er eller bliver, men det giver os blik for, hvilket mulighedsrum den enkelte oplever at have, både konkret og situeret på gymnasiet, men også via de ressourcer og potentialer som deres erfaringer rummer. De subjektive mulighedsrum og deres faktiske bliven til kan ikke optrives, men kan forsøges relateret til forhold, som aktøren selv bringer ind i den diskursive praksis fx forældres uddannelsesbaggrund, tidligere skoleerfaringer, relationer i klassen – udenfor og indenfor skolens mure, eller i relation til fx raciale (Petersen 2009) eller kønnet kropstegn.

Datamateriale og skolekontekst

Det i denne artikel anvendte materiale udgør en del af et større feltarbejde foretaget i skoleåret 2007-08 på det gymnasiale prestigebyggeri Ørestad Gymnasium beliggende i Københavns nyeste bydel Ørestad City.⁵⁹ Feltarbejdet omhandlede drenge og piger og deres bliven gymnasieelever fra de træder ind ad de gymnasiale svingdøre til godt halvvejs inde i deres studietid. Gymnasiet har til huse i en nybygget bygning i 5 etager, holdt i hvidt, lyst træ og glas, med glasfacade og en opulent trappe i midten af bygningen, der skaber og omgiver sig med et særskilt rum, som snor sig fra gulv til loft i de fulde 5 etagers højde.

59 Feltarbejdet er udført af Eva Bertelsen, og består af observationer, interviews og diverse diskursive materialer (for uddybning se Bertelsen 2013). Artiklens analyser er fælles arbejde.

Bygningen rummer undervisningsmiljøer i forskellige udformninger fra individmiljøer med plads til computer og gruppemiljøer i gangarealerne over holdmiljøer indrammet af glas til forelæsningslokaler og plenumrum. Fra alle steder i bygningen er der udsyn *op, ned og hen*. Gymnasiet forstår sig selv som et progressivt og innovativt gymnasium, og har eksplicit fokus på udvikling af nye undervisningsformer.

Feltarbejdet forløb over 1 ½ år, og fulgte en klasse med studieretningen Samfundsvidenskabelig 2, det vil sige Samfundsfag A, Matematik B og Mediefag C som kreativt fag. Klassen har lige mange piger og drenge, og af disse 31 elever er henholdsvis 3 piger og 4 drenge (én gik ud under forløbet) udvalgt på baggrund af en måneds observation, hvor fokus var på at udvælge elever, der repræsenterede forskellige måder at deltage på i undervisningen. Eleverne interviewes 3 gange igennem det 1 ½ år undersøgelsen står på. Første gang i medio november 2007, anden gang medio maj 2008 og sidste gang i efteråret 2008. Mestendels af det materiale, der præsenteres i de fire fortællinger, er fra den første interviewrunde i november. Hvor andet gør sig gældende, markeres det med (#2) eller (#3) efter citater, alt efter om der er tale om 2. eller 3. interviewrunde.⁶⁰ I denne artikel trækkes primært på materialet, der omhandler de 4 drenge: Janus, Anders, Ardian og Christian. Således trækker analysen på kvalitative data bestående af primært interviews med drengeelever og lærere på Ørestad Gymnasium, men også uddrag fra observationer fra feltarbejdet indgår.

Kontekst: Uddannelsens kønnede historie i tal

Forholdet køn og skole tager sig historisk set særligt ud i en gymnasial kontekst. Ikke mindst i forhold til den privilegerede position drengene historisk set har indtaget, hvad angår deres eksklusive adgang til uddannelsen. Indtil 1903 gik ca. 1 % drenge af en ungdomsårgang i den lærde skole. Først i 1903 med 'Lov om højere Almenskoler' bliver det *principielt* muligt for piger at 'melde sig til Optagelse' i gymnasiet. At det blot er en principiel mulighed,

60 Det første interview med Christian ligger dog i anden interviewrunde, idet han her overtog Ardians plads, efter at han forlod klassen.

understreges af det forhold, at rektor på Odense Katedralskole i sin embedstid til stadighed nægtede at optage piger, og først efter hans afgang i 1918, optages der piger på skolen (Lund 1994). Fra 1903 stiger andelen af piger i gymnasiet langsomt, indtil den såkaldte 'uddannelseseksplosion' i 60'erne, som især er et pigefænomen (Nielsen og Pless 2012: 143). I 1975 er der således for første gang flere piger end drenge i gymnasieskolen (URL 2). Pigerne udgør i dag omkring 60 % af elevpopulationen i den danske gymnasieskole (2011-tal, Danmarks Statistik). Et forhold, der siden pigerne i 1975 overhalede drengene i antal på gymnasiet, har ledt til en sejlivet fortælling om den danske gymnasieskole som feminiseret (Henningsen & Sjørup 1997: 36).

Fra at være en tilkæmpet rettighed, er en ungdomsuddannelse i dag mere eller mindre blevet en pligt. For både piger og drenge. Og gymnasieskolen er gået fra at være en skole for de *få*, overklassens og åndselitens drenge, over at være en skole for de *flere*, de såkaldt 'egnede' og 'interesserede' af middelklassens sønner og døtre, til i dag at være for de *mange*. Gymnasieskolen rekrutterer således elever med meget varierede sociale baggrunde. En særkørsel gennemført af Danmarks Statistik peger på, at godt 40% af gymnasieeleverne i 2005 havde forældre med en erhvervsuddannelse som højeste uddannelse, mens halvdelen havde forældre med kort videregående uddannelse eller højere (Ulriksen et al. 2010: 12). Ulriksen, Ebbensgaard og Murning fremhæver, at der ikke alene ligger en social skævhed i rekrutteringen til gymnasiet. Blandt de elever, som påbegynder en gymnasial uddannelse, er der tilsyneladende også tale om ulige muligheder for at klare sig godt – nemlig afhængigt af den uddannelsesbaggrund, deres forældre har (Ulriksen et al. 2010: 12). Det der i den offentlige debat forstås som en kønnet problematik, kan således lige såvel fortolkes som en problematik, der tydeliggør sociale baggrunde eller uddannelsesfremmedhed.

Fire drenge på stx 2007/08

Den følgende analyse tager udgangspunkt i Janus, Anders, Ardian og Christians forskelligartede oplevelser af og fremstilling af de muligheder de har for at deltage i gymnasiets daglige praktiseringer af skole. Både forskelle og lighe-

der vil afsøges, således præsenteres drengene først hver for sig i nævnte rækkefølge, dernæst diskuteres forskelle og ligheder ved de fire drenge og deres skolestrategier. Analyserne tager udgangspunkt i primært drengenes *tillærte* måder at tale om deres situation på. Talen kontrasteres ikke nødvendigvis til deres observerede forholdemåder i dagligdagen, men menes at repræsentere en værdi i sig selv, for så vidt, at denne tale forstås som netop *muliggjort* tale. Det synes dermed interessant, hvordan drengene selv i samtaler over tid, fremstiller sig selv og deres skolegang.

I dagligdagen tematiseres drengenes køn dog både eksplicit og implicit. Institutionens italesættelse af og måde at møde drengene på varierer mestendels fra dreng til dreng, men nogen markeringer af henvendelser til drenge forekommer dog i materialet. Som når Lærer beder klassen tage papir og blyant frem til noter, og tilføjer “Også drengene!”. Eller da Lærer, allerede i introduktionsugen for de nye 1.g’ere, under en navneleg, lader eleven tættest på læreren starte med at sige sit navn, den næste elev sige den første elevs navn, og dernæst sit eget og så fremdeles. Efter første runde råber Lærer pludselig: *Og så må der byttes pladser for næste navnerunde!* Hvorefter alle de drenge, der sidder på bagerst række i lokalet, løber op på første række. Næste navnerunde starter med en elev, der sidder længst væk fra læreren – en pige. Og efter navnerunden påbegyndes dagens undervisning med drengene uvant helt i front. Deciderede både fysiske og mundtlige konfrontationer mellem Lærer og elever forekommer uden undtagelse altid med drenge, og drenge bruger størstedelen af elev-taletiden i den offentlige klassedialog, både fordi de markerer ofte, men også fordi de taler længe, når de får ordet. Endvidere er det oftest drenge, der ‘performer’ og styrer slagets gang ved gruppefremlæggelser, og pigerne, der skriver på tavlen, styrer teknikken eller andet.

Janus

Janus er høj, mørk og alvorlig. Han cykler i skole fra Ørestad Gymnasiums bagland, taler primært med en dreng i klassen, som han også gik i folkeskole med, og som han går til badminton med. Hans dansklærer fortæller allerede tidligt – efter deres første skriftlige aflevering i dansk – at Janus i sine analyser

er 'følsom' og 'nuanceret', og at han er 'klart dygtigere' end resten af klassen. Han bor i et hus tæt på gymnasiet sammen med sine forældre. Hans far er konsulent i en stor international virksomhed med filial i Danmark. Hans mor er kontoruddannet og arbejder som sekretariatsleder. Janus har en lillesøster, der går i folkeskole og en storesøster, der arbejder og holder sabbatår ovenpå en studentereksamen. Stx var det *selvfølgelige* valg af ungdomsuddannelse for Janus, ikke mindst fordi både storesøster og begge forældre har en studentereksamen.

Janus: Tjaaa. Jeg følte nærmest, at det var ... det var det man skulle, hvis man godt ville have en god uddannelse og ... jeg havde ikke så svært ved skolen, så jeg følte mig ikke sådan "åh nej, skal jeg vælge gymnasiet? Er det for svært?" eller sådan ... det var egentlig ... det kom som en selvfølge. Også fordi både min storesøster og begge mine forældre har jo en studentereksamen, så det var ... det kom nærmest som sådan en selvfølge.

De overvejelser han gjorde sig ved folkeskolens afslutning gik således mere på, *hvor end om* han skulle i gymnasiet. Ørestad Gymnasium repræsenterer med skolens fokus på mediefag og alternative fysiske rammer for ham noget nyt og anderledes, samtidig med, at han får en *normal studentereksamen*, hvad der synes vigtigt for ham. Janus har gået i den samme skole og samme klasse alle ni år af sin folkeskoletid, og han beskriver sin folkeskoleklasse som *rigtig, rigtig god*. Flere af hans klassekammerater og venner går også på Ørestad Gymnasium.

Valget af gymnasiet bunder ikke i bestemte forestillinger om, hvad han skal bruge uddannelsen til, snarere er han ret eksplicit med, at han ikke ved, hvad han vil. Som han selv udtrykker det: *Jeg tror sådan mit problem er, at det ... ved jeg slet ikke overhovedet. Jeg ved slet ikke hvad jeg vil*. Dog tilføjer han et fravalg *Øøh altså måske sådan alt andet end naturvidenskabeligt, så ...* Valget af studieretning begrundes af Janus med, at retningens fag er dem, han var bedst til i

folkeskolen, samtidig med at han kan nøjes med et naturvidenskabeligt grundforløb. Andre studieretninger var oppe til overvejelse, men én studieretning blev fravalgt på grund af dens yderligere vægtning af mediefag, som for Janus fremstår *en kende for useriøst*, og en anden studieretning med fem A-niveau fag blev fravalgt, fordi den ville kræve meget tid med lektier hver dag, og den tid synes han ikke, han har. Endvidere har han hørt, at indsatsen ikke svarer sig: *Og så tænkte jeg på, fordi jeg hørte, at når man så får studentereksamen, altså beviset, så kan man ikke rigtig se forskel på, om man har haft fem A-niveau fag, eller det ene eller det andet.* Den tid han ikke bruger på skolen, bruger han på at træne i Ørestad Gymnasiums fitnessrum eller spille badminton. Således spiller han badminton tre gange om ugen samt kampe i *mange weekender* i løbet af sæsonen. Derudover arbejder han i Kvickly og som hjælpetræner i badmintonklubben. Begge job er lønnede.

Skole og virkelighed

Når Janus bliver spurgt om forhold, der har med undervisningsorganisering, læring og karakterer at gøre, melder sig en tiltro til institutionen og dens vurderinger og kategoriseringer, samtidig med en eksplicit forståelse af, *hvorfor* de andre klarer sig godt, og for hvordan fx karakterer ikke nødvendigvis siger noget om, hvor dygtig man i *virkeligheden* er. I første omgang har Janus ikke noget imod at arbejde i grupper, men han mener, at man *lærer* noget ved at høre efter, når læreren fremlægger, og ved øvelser i stoffet og lektielæsning. Han tager noter i undervisningen, det synes han er vigtigt, uden at han ved om han kommer til at bruge dem. I forhold til det faglige niveau i klassen, oplever han, at *der er rigtig mange, der er dygtige, som er rigtig gode, og som ved mange ting.* Klassekammeraternes faglige niveau synes at handle om deres engagement i ungdomspolitisk og frivilligt arbejde – et engagement Janus ikke selv har. Han fortæller:

Der er mange, der er rigtig gode til samfundsfag. Og de er rigtig ... både involverede i alle mulige ungdomsgrupper og så er de rigtig interesseret i det her. Og så kan man sige, så er de gode til alle fag, fordi de kan stort set finde ud af at få politiske ting ind i alle fag. Stort set. Og det hjælper dem rigtig meget. Fx Christian ... (...) Han er god til det der. Han kan utrolig mange af sådan nogle svære ord ... synes jeg, som man mest bruger i politikens verden, eller hvad man skal sige. Og dem får han så ind i at få talt om forskellige ting i andre fag. Det hjælper ham rigtig meget.

I det hele taget er det Janus erfaring, at gymnasiet belønner og har fokus på *mundtlige* præstationer. Et forhold der afspejler sig i hans anstrengte forhold til egne årskarakterer og eksamen, som han nødtigt taler om medmindre han direkte bliver spurgt. Han oplever eksamen som et pres for at præstere og erfaringsmæssigt har han lært, at han får bedre karakterer for de præstationer, han laver i undervisningen end ved eksamen.

Jeg gider faktisk ikke at tale om karakterer sådan rigtigt. Fordi ... Jeg plejer som regel at få en god karakter lige i starten ... og så til eksamen, så falder det en del. (...) Jeg tror at ... jeg bliver utrolig nervøs og sådan noget til eksamen og ... det der pres, der er, på en helt anden måde. Det kan jeg ikke så godt klare (#2).

Endvidere taler han om det pres han oplever i forhold til at få gode karakterer, når han stopper sig selv i at sige 'fremtid': ... *og nu gælder det hele din ... de tre år og sådan noget*. Karakterer og præstationer betyder noget, og på spørgsmålet om, hvad han forstår ved en god gymnasieelev, svarer han da også, at *det er en gymnasieelev, der kan få gode karakterer*. Janus' følgende uddybning viser, at karakteren er det, der tæller, selv om den ikke nødvendigvis afspejler, hvad han omtaler som virkeligheden. *Ja, det er det ... Det er jo det, der er det vigtigste i*

sidste ende. (...) Så er det jo sådan næsten lige meget, hvor god man i virkeligheden er. Eller hvor klog man i virkeligheden er. Eller hvor god man har været hen over året, hvis ens årskarakterer ikke bliver så gode.

Den gode uddannelse vs. det useriøse valg?

Janus valg af gymnasiet, synes at være et *pligtvalg*, frem for et afklaret valg om, hvad han skal bruge en studentereksamen til. Samtidig synes valget af gymnasiet at være det lette eller oplagte valg. Hans uafklarethed med, hvad han vil, formuleres ikke i termer af, hvad han har *lyst* til, men netop i forhold til, hvad han *vil*. Således indikeres det, at valget af uddannelse for ham vedrører et eksistentielt forhold, som *kan* afklares, men ikke er det. Samtidig synes han at lære, at institutionens kategoriseringer af ham ikke nødvendigvis siger noget om, hvor 'klog' han er, men dog siger, at han ikke kan præstere, når han skal. Karakterer bliver således omtalt med stor sårbarhed, fordi de *siger noget*. Janus *interessere* sig selv for andre ting end de fagligt og politisk relaterede ting hans klassekammerater gør. Hvad det præcist er, forbliver uklart, men hans videre uddannelsesvalg indikerer en konflikt mellem den gode uddannelse (jura) og det han opfatter som en kende for useriøst (kunstskole).

Anders

I klassen siger Anders kun noget, når han bliver spurgt, eller når han taler med sig selv. I interviewsammenhæng er han også en dreng af få ord. På mange af de stillede spørgsmål svarer han således blot 'ja', 'nej' eller 'jo', eller siger, at han ikke ved eller forstår, hvad der spørges til.

Anders er opvokset på Amager, og har også gået i folkeskole her. Beslutningen om at gå i gymnasiet er Anders' egen, men forældrene støtter hans valg. Hverken hans mor eller far har en mellem- eller videregående uddannelse. Han ved ikke om de har gået i gymnasiet. Begge forældre har arbejdet som fængselsbetjente, hans mor er pensioneret, mens hans far stadig arbejder som fængselsbetjent. Anders er en del yngre end sin ældre bror og søster, der begge er over tredive og er fra faderens tidligere ægteskab. Broren har gået på hhx, mens Anders ikke ved, om søsteren har gået i gymnasiet. Anders har primært

valgt gymnasiet, fordi der er mange muligheder efter og jeg har ikke sådant rigtig tænkt over, hvad jeg vil være endnu. Han ved dog, at han hellere vil have med mennesker end med tal at gøre: Altså, jeg vil ikke være sådan noget, hvor jeg bare sidder med tal hele tiden. Jeg vil også gerne være noget, hvor jeg er ude med mennesker og sådan noget. Så der er det nok også derfor, jeg har valgt gymnasiet.

Lys og mørke

Det synes ganske illustrativt for de folkeskoleerfaringer, Anders bringer med sig ind i gymnasiet, at et spørgsmål om, hvad det vil sige at lære noget, giver anledning til følgende beskrivelse: *Altså umiddelbart, der vil jeg sige, på grund af at nu har jeg gået i folkeskole lang tid, og jeg har ikke rigtig vænnet mig sådan helt til at gå herude endnu ... Men jeg vil sige så, et kedeligt lokale på en eller anden halvforladt skole med en gammel lærer.* Anders taler selv en skelnen frem mellem en mørk folkeskole med en kedelig lærer og et lyst gymnasium med gode lærere. *Hele min folkeskole ... det har været sådan nogle mørke lokaler, jeg har haft og så en kedelig lærer, hvor en kedelig lærer for Anders, det er ikke sådan en, som man sådan rigtigt kan følge med i og ... ikke sådan, at han prøver at lave nogle sjove indslag og sådan noget for at få folk til at følge med.* Anderledes forholder det sig med hans lærere på Ørestad Gymnasium, *de er rigtig gode. Også på grund af, at der er lyst over alt. Der er ingen steder, hvor der ikke er nogen vinduer, [de] er over det hele.(...) Vores fysiklokale [i folkeskolen] var næsten helt, helt mørkt.* Det er disse skoleerfaringer, Anders møder gymnasiet med. Han har kedet sig i folkeskolen og har oplevet sig overladt til sig selv uden, at lærerne har forsøgt at få ham med i undervisningen. Netop Ørestad Gymnasiums fysiske rammer giver anledning til et sjældent udbrud af begejstring hos Anders, idet han siger om skolens mange vægge af glas; *Jamen, det synes jeg er vildt fedt! (...)* Også på grund af, at man mere møder hinanden, når man er på vej op ad gangene og alt sådan noget. Der er mere sådan åbent og man møder folk mere.

I sin oplevelse af undervisningen på Ørestad Gymnasium lægger Anders vægt på lærerne som elevorienterede og elevengagerende; *at læreren prøver at få alle med, i stedet for at der er mange, der sidder og hænger (...).* På grund af at ellers så får alle ikke udbytte af timen. Men dermed ikke sagt, at det er op til

læreren alene at sørge for, at eleverne lærer noget i timer. For Anders er den gode elev nemlig *en som følger med i timerne. Og en som ... ja, har læst sine ting hjemme og alt sådan noget*. Mere har han ikke at sige om den sag. Det er da også karakteristisk for Anders, at han foretrækker at arbejde alene, fordi han *får mest ud af det og kan lave det bedste udslag*. Om gruppearbejdet, som fylder meget på Ørestad Gymnasium, siger han, at *det er også okay at arbejde i grupper på grund af, at så får man hørt, hvad de andre mener*. Oplevelsen af åbenhed, af lys og af at have gode lærere, er tre ting, som Anders igen og igen fremhæver ved gymnasiet. Han synes at opleve skiftet fra folkeskole til gymnasium, som at komme fra mørke, lukkede og slidte lokaler med kedelige lærere ud til Ørestadens brede boulevarder med et spritnyt gymnasium, gode lærere og åbne, lyse lokaler.

Mentalt fravær

Verbalisering – eller mangel herpå – synes at være et andet gennemgående træk hos Anders og hans fortælling om gymnasiet. For eksempel om klassens faglige niveau og det indbyrdes hierarki i den henseende siger Anders; *Jeg tror ikke, vi taler om det, men jeg tror godt, vi ved hvem ... Altså, vi ved, hvem der er sådan dygtige til de forskellige fag. (...) Jeg tror ikke, der er nogen, der er ekstremt dygtige til alt. Der er selvfølgelig nogen, som er lidt bedre end alle andre, men alligevel tror jeg, at vi lidt sådan ligger på det samme niveau*. For Anders klarer klassens elever sig fagligt nogenlunde ens, nogle er lidt dygtigere end andre, det ved alle, men eleverne taler ikke om det. Anders oplever hans klasse som socialt velfungerende, hvilket betyder noget for ham: *Jamen, det synes jeg er rigtig godt. Også på grund af at vi skal jo være sammen, eller i hvert fald de fleste af os på nær, hvis der er nogen der skifter studieretning, skal være sammen de næste tre år, så det er også godt at have et godt socialt samvær*.

Inden Anders startede på Ørestad Gymnasium, vidste han ikke, at computere ville være et gennemgående redskab i undervisningen. Det har overrasket ham positivt, men computeren udgør også en udfordring for hans koncentrationsevne i undervisningen *Nogle gange kan det miste ens koncentration fra selve timen. (...) På grund af, at man kommer til at gå ind og spille et eller andet spil, eller sådan noget*. Når klassen skal arbejde i grupper, er Anders typisk sammen

med sin ven i klassen, fordi de har en fælles interesse for netop computere. Anders' manglende fornemmelse for klassens faglige niveau, hans tendens til at fordybe sig i computerspil frem for at deltage i undervisningen og hans præference for at arbejde sammen med den klassekammerat, der deler hans interesse for computere, tegner et billede af en dreng, der er til stede fysisk, men ikke mentalt. Netop den karakteristik – som den mentalt fraværende – er en, klassens andre drenge taler frem af Anders (#3).

At gå 1.g om

Lidt over halvvejs inde i 1.g beslutter Anders sig for at skifte studieretning – og at gå 1.g om. Om sit skifte af studieretning fortæller Anders, at han skal starte *i 1.g her efter sommer* (#2), hvorved han samtidig har valgt en *ny studieretning med matematik på lavere niveau* (#2). Den beslutning er truffet sammen med forældre og studievejleder, fordi Anders' karakterer er lave ved den seneste karaktergivning ...*der var jeg nede under bestået i gennemsnit. Så tænkte jeg; "nej, det går ikke"* (#2). Det lave gennemsnit får altså Anders til at erkende, at han må gøre noget. At gå 1.g om i en ny klasse og med en ny studieretning bliver Anders' mulighed for en ny start på gymnasiet. Han forlader altså ikke Ørestad Gymnasium, blot sin klasse og den oprindelige studieretning.

Beslutningen om at gå om, handler ikke om karakterer alene, fravær spiller også ind. Anders har modtaget en advarsel via brev om, at hans skriftlige fravær er for højt. Til forklaring af, hvorfor han har et højt skriftligt fravær, fortæller Anders: *Men der er bare til tider der ... bliver de alle sammen bare stablet op i en, og man har simpelthen ikke tid til alle sammen*. Anders oplever, at opgaverne hober sig op, og at han ikke kan følge med. I forhold til Anders' beslutning om at gå skoleåret om, har han selv opsøgt skolens rektor for at tale med ham om denne mulighed, herunder om hvilken klasse Anders kan overgå til. Da rektor ikke responderede på Anders' e-mail, gik Anders hen på skolens kontor og opsøgte rektor personligt. Anders synes at tage ansvar for sit omvalg og tage hånd om det på en måde, hvor han får indflydelse på sin videre skolegang på gymnasiet. Anders ekspliciterer ikke, hvorfor det betyder noget for ham at få en studentereksamen – udover at det giver mange muligheder efterfølgende. Men hans bestræbelse for at blive på Ørestad Gymnasium

indikerer - i lyset af hans positive fremstilling af overgangen fra folkeskole til gymnasium – at denne skole betyder noget for ham.

Pornobaronen

Anders tjener penge i sin fritid via et job som webdesigner, noget der har stået på over de sidste seks år, men først nu er ved at få professionel karakter. Interessen for og færdighederne med webdesign har Anders, fortæller han, opnået ved at prøve sig frem på egen hånd og lege med computere og programmer. Han tjener blandt andet penge på at lave hjemmeside for Ørestad Gymnasiums netavis.

Når han bliver spurgt om han har en fritidsinteresse, fx dyrker sport i fritiden, svarer han benægtende *Nej, det har jeg egentlig ikke. Jeg er for det meste enten sammen med venner, ellers så er jeg sådan fritids-webdesigner ... Så jeg sidder også ... og sælger noget.* Det Anders sælger over nettet er porno, erfares det under et interview med andre af klassens drenge (#3). På skolen går han således under øgenavnet 'Pornobaronen'. Opsamlende fremstår Anders' mulighedsrum umiddelbart noget snævert i sit udgangspunkt med ufaglærte forældre og negative folkeskoleerfaringer. Men via leg med webdesign og computere får Anders opøvet færdigheder, der synes at øge hans rum på andre arenaer end de formelle og institutionelle i gymnasieskolen. Ordknaphed og mentalt fravær i skolen synes for Anders således at blive vekslet til færdigheder, der konkret giver en indtægt og samtidig rækker videre end studenterekamen.

Ardian

Ardian græder, da han hører, at han er blevet spurgt om han vil være informant i denne undersøgelse, af andre grunde end at han er 'perker', som han selv udtrykker det. I det hele taget løber familiens migrantbaggrund, som en betydelig tråd i hans fortællinger. Han er selv vokset op på indre Nørrebro, hvor han også har gået i skole. Hans mor og far kommer fra Albanien, de ankom som flygtninge til Danmark i sin tid. Hverken mor eller far har uddannelse. Hans far tjener penge ved at hjælpe lokalområdets ældre borgere med

forskellige ting. Ardian er yngst ud af fem børn, han har tre søstre og en bror. Broren er VVS'er, den ene søster har netop afsluttet gymnasiet og de to andre er henholdsvis frisør og på teknisk skole. Han har ikke oplevet sin folkeskole som *specielt god*. Han fremhæver særligt elevsammensætningen som begrundelse herfor: *99 % perkere. Der var én dansker i min klasse. Det fungerer jo ikke, når jeg så skal videre ud. Så snakker man sammen og holder ham udenfor. Så ser lærerne på en som bare ... du ved. De er sådan set lige glade med én jo*. Ardian fortæller videre, at lærerne i folkeskolen opfattede ham som 'bøllen' og 'den frække'. Men en erhvervsvejleder, der kender Ardians familie via vejledning af de ældre søskende, fik ham til at indse, at *det var min fremtid*. Det sidste halve år op til afgangseksamen, tager han sig således sammen og ender med et snit på 8-9 stykker på den gamle skala.

Valget af ungdomsuddannelse har ikke været simpelt for Ardian. Den primære grund til, at han vælger gymnasiet, er *først og fremmest det, at jeg blev egnet*. (...) Og så også fordi jeg også har ønsket at videreuddanne mig. Så ... det er sådan set det grundlæggende. I den videre fortælling fremgår det, at også en folkeskolelærer har presset på, for at få Ardian til at vælge gymnasiet; *hun presede mig sådan lidt. På den gode måde, altså*. (...) Hun syntes godt, at hun kunne se noget i mig. Også Ardians far – og hans onkler i Albanien – ønsker, at han skal vælge gymnasiet, og hans storesøster er stolt over, at han begynder i gymnasiet, og hun har lovet at hjælpe ham økonomisk. Ardian er sig dog bevidst om, at det vigtigste for hans far er, at han får sig en uddannelse, hvorfor faderen ville støtte ham lige meget, hvilken uddannelse han vælger, *men han har altid syntes, at gymnasiet var den bedste vej jo*. Han nævner selv muligheden for at blive bilmekaniker, men afviser alligevel muligheden med et: *Hvor mange vil have en bil repareret af [hans eget fulde navn] for eksempel?* Da interviewereren spørger *Hvorfor ikke?*, svarer han sigende *Ja. Nej, men ... det er jo ... så vil man jo altid heller vælge nogen, der er mere sikre*. De overvejelser Ardian har gjort sig om tiden efter gymnasiet, går dog i retning af noget, hvor *man bruger hænderne* eller at få en lærerplads. Universitetet har også indgået i overvejelserne *Men ... jeg ved ikke lige, om det er noget for mig. Jeg ved faktisk ikke lige, hvad for nogen retninger, der er*. For nu er gymnasiet valgt, *fordi gymnasiet det åbner jo bare flere døre ... det er jo ikke slutning på noget som helst*.

Insidere og outsiders

Skoleskiftet fra folkeskole til gymnasiet har en lidt speciel betydning for Ardian. Han er meget bevidst om, at det at forlade det 'samfund' han er vokset op i og kender godt, sætter ham i en potentiel 'outsider' position. Denne position knytter an til erfaringer han tidligere har gjort sig med, at sent ankomne i institutionelle sammenhænge bliver outsiders.

Jeg er jo selv sådan fra et miljø, eller samfund, hvor der er sådan noget outsiders og insiders. Så det er sådan lidt ... hvordan skal jeg sige det? I min gamle klasse var der nogle outsiders jo. Så bliver man nødt til at kæmpe for at være insider. En outsider, det var dem man ikke talte med sådan ... rent lige ud.(...) De var asociale sådan nærmest. For eksempel, hvis man ... Vi har jo gået fra børnehaveklasse sammen. Så kom der nogle i tredje, eller ikke i tredje, men nogle kom i syvende klasse. Som vi sådan set aldrig nåede at snakke med og sådan noget. Så de blev sådan stemplet outsiders fra starten af. (...) Det er jo derfor, jeg syntes, at det var meget godt, jeg lige kunne være med fra starten af her.

På baggrund af oplevelser i folkeskolen med 'insidere' og 'outsidere' vælger han altså Ørestad Gymnasium for ikke at være alene om at være *ny*. Ikke bare de andre i klassen er nye, også skolen er *ny*. *Fordi det er så nyt og ... jeg er jo også ny så ... Så er jeg ikke sådan lige den eneste, der begynder på noget nyt. Så ... Vi er sådan set, vi er på det samme niveau alle sammen.* Det at være insider er noget man bliver ved at være med fra start – ellers noget man må arbejde hårdt for. I dette perspektiv giver det mening, at Ardian faktisk er glad for at gå i klassen. Han oplever klassen, som mere social end faglig, men social i retning af, at *[v]i har det jo bare godt sammen sådan set. Sørger for at alle sammen er med, så der ikke er nogen, der er asociale personer.* Og dermed altså, at ingen holdes udenfor mod deres vilje.

Ardians handlemåder og reaktioner i klassen peger dog ikke nødvendigvis i retning af, at han ser sig som insider. Han italesætter allerede tidligt et 'I' om

resten af klassen, og får derved refleksiøst positioneret sig som forskellig fra den øvrige klasse. Dette 'I' synes at betegne hans oplevelse af klassens stærke fortælling om sammenhold, hvor sex, alkohol og fester udgør markante faktorer. Endvidere vedbliver han at se sig som *anderledes* i en gymnasial sammenhænge. På interviewers spørgen ind til hans reaktion på at være blevet spurgt om at deltage som informant, svarer han: *Det ved jeg ... fordi jeg ved det faktisk slet ikke. Det ... det er det første der rammer mig, ikke? Det er bare ... Fordi folk bliver ved med at jo også ... eller folk og folk, nogle gør jo ... bedømmer dig ud fra dit udseende ... at en perker i gymnasiet det er jo sådan ...*

Den gode elev – og den gode skoleordning

Ardians dansklærer fortæller allerede tidligt, at Ardian er bagud med de skriftlige afleveringer. Ardian fortæller selv, at han godt kan følge med *Jeg kan godt finde ud af det. Det er ikke det. Det er bare lige om at gide det.* 'At gide' handler om *[a]t tage sig sammen. Det er bare at indse, at det er min fremtid. Ikke bare lalle rundt og så bare ikke have noget at lave. Og så laver man sine lektier. (...) Sådan bare gå i gang med ... køre til ... bare presse dig selv til det yderste, ikke? Det bliver man nødt til.* Skolearbejde er således hårdt arbejde for Ardian, han oplever, at han er nødt til bare at køre på, til at presse sig selv til det yderste. Og så ikke falde for fristelsen til at spille computer i timerne, nu der er konstant adgang til bærbare. Generelt er han positiv overfor skolens tillid til, at eleverne selv kan administrere deres skolearbejde og læring:

Jeg tror faktisk det er meget fint, fordi man lærer jo selv at tage ansvar for sig selv. For eksempel nu. Nu har vi ikke haft lærer i tre dage ... eller i to dage nu. Så er det sådan noget med, at gider vi, så laver vi noget. Gider vi ikke, så går det ud over dig selv. Det er jo sådan set frivilligt gymnasiet. Så jeg synes, det er meget godt, at de har tiltro til os, og bare lader os være alene. Fordi hvis det var i folkeskolen, så siger jeg det ligeud, så havde jeg sgu bare ikke lavet noget. Så var jeg gået hjem.

Ardian er opmærksom på, at gymnasiet kræver mere af ham og at han her – modsat i folkeskolen – skal gide lave sit skolearbejde. Han kan bedst følge med,

når han bliver undervist af en lærer, der også skriver på tavlen. Så kan han både lytte og skriver noter samtidig, hvilket gør, at han kan huske stoffet bedre. *Det synes jeg er den bedste måde, fordi sådan har vi lært det fra folkeskolen af.* Hvis han ikke har *noget specielt* at lave om aftenen, kigger han noterne igennem. Det meget gruppearbejde er *faktisk meget godt*, som han siger, men det vigtigste er, at man selv *kan* det man lærer: *Så ... synes jeg også, at man skal jo kunne det, man lærer. Ikke professionelt. Der er jo ikke nogen, der er perfekt. Men bare lige sådan så man lige kan følge med. Laver sine lektier, som også går ind under at kunne godt lide at være der. Man laver sine lektier, hvis man godt vil fortsætte her.* For Ardian er den gode elev en elev, der selv har valgt at gå i skolen, *så ikke det er pres fra alle mulige folk, vel?* Og altså også en, der kan lide at gå i skole, som kan sit stof og som laver sine lektier.

Ardians fortælling om skolearbejde bærer præg af at være en fortælling om individuelt ansvar. Når han taler om skolen og dens måde at være organiseret på, er det da også ofte i forhold til, at organiseringen udgør en udfordring for ham. Fx synes han *skide dårligt* om de rullende skemaer, som han ikke altid når at tjekke om morgenen, *fordi jeg vågner måske også lidt sent op.* Han oplever således indimellem, at komme i skole, hvor lærere aflyser undervisning i sidste øjeblik, er syge den ene dag, men i skole dagen efter. *Jeg forstår det bare ikke helt*, som han siger. Også bygningen og dens fleksibel læringsmiljøer, er han skeptisk overfor. *Det er jo ikke huset, der gør det for mig. Jeg kan jo bedst lide at være inde i klasselokalet. Det giver måske bedre ... Ja, måske lidt bedre undervisning på den måde, synes jeg i hvert fald, at der er nogen steder, hvor der er lukket af, firkantet ...* Gruppemiljøerne opfatter han omvendt som gode, *hvis man ikke vil have, at læreren hører alt hvad man siger.*

Problemer?

Forholdet til skolens lærere er præget af, hvorvidt han forstår, hvad de siger eller ikke gør. Og dermed hvordan lærernes måde at tale på ind i mellem udgør en barriere i forhold til at komme videre fagligt. Fx kæmper han med at forstå de udtalelser hans matematiklærer giver ham, som respons på hans skriftlige afleveringer.

Den, der sådan er mest forvirrende, synes jeg, det er vores matematiklærer. Jeg forstår ikke hans udtalelser. Og når man så spørger om det, så siger han ikke sådan “hvad kan jeg hjælpe med?”. Han siger “er der et problem med det, jeg har skrevet?”. Så siger jeg bare nej, fordi jeg ikke ved, hvad han mener med problem. Men jeg forstår ham jo ikke helt ... Hvis han mener problem sådan ... man har på en gade jo. For eksempel, hvis der kommer en gruppe hen og siger “har du et problem?”, så siger man jo ikke “jo”. Fordi det ville jo sige, at “jeg har noget imod dem”. Så jeg ved sådan ... så jeg fik ikke lige ... Jeg har aldrig sådan fået at vide specifikt, hvad mine fejl er i matematik.

Igen er referencerammen hans opvækst i lokalsamfundet på Indre Nørrebro – eller noget der giver mindelser om gadens parlament. Ardian er selv opmærksom på, at hans vanskeligheder i forhold til lærernes tilbagemeldinger, også består i sproglige koder. Om forskellen mellem folkeskole og gymnasium siger han således: *Sproget det er meget mere sådan ... Det er jo sådan meget ... meget mere indviklet. I folkeskolen var det meget mere sådan ligeud ... som vi har lært det. Men her skal jeg så også bruge nogle nye danske ord. Mere integrerede ord, hvis man kan sige det sådan.* Ardian bruger ordet ‘integrerede’ om de ord, han har svært ved, og giver et eksempel med dansklæreren, som formår at tale et sprog Ardian kan forstå, men som også er et sprog, der *kommer ned på mit niveau*:

... min dansklærer, han er en meget flink og god lærer, synes jeg. Og han fortæller tingene. Hvis du ikke forstår det, så kommer han hen og forklarer det sådan mere. Hvis for eksempel til mig, så snakker han ... Jeg har i hvert fald lagt mærke til, at han snakker meget mere på mit niveau. Han kommer ned på mit niveau, og så snakker til mig. Han bruger ikke så indviklede ord, de integrerede ord, når han snakker til mig sådan lige tæt på, ikke? (...) Så jeg lærer meget hurtigere, synes jeg.

Opsamlende bærer Ardians historie præg af en dreng med et ambivalent forhold til uddannelse. På den ene side er hans bror og søstre uddannelsesstærke, han bakkes op og kategoriseres af lærere i folkeskolen, som værende egnet til gymnasiet, og hele hans familie støtter hans valg, og vil hjælpe ham økonomisk. På den anden side er det en historie om en dreng, der ikke overvejer, hvad han selv vil, og talen om skole er en tale om skolen som et socialt mikrokosmos, der skal afkodes: Hvad er det for regler der gælder her? Men det er også en historie om lærere, der ikke ser eller imødekommer hans udfordringer, og racisme og erfaringer med racisme, så dybe, at de træder ind som rygmarvsreaktioner både i forhold til hans forestilling om mulige fremtider og som grunde til, at han får opmærksomhed, når han får det. Da Ardian går ud af gymnasiet, forsøger interviewer forgæves at få kontakt til ham. Ifølge hans ven i klassen, er han ikke interesseret i at mødes. Det forlyder dog, som skoleåret skrider frem, at han er ved at uddanne sig til tømrer.

Christian

Christian er meget talende i timerne, får ofte besked på *at holde kæft* i dansktimerne, og dansklæreren omtaler ham, som et enebarn af veluddannede forældre, *Han har nok fået meget taletid, du ved*. Christian sidder med hånden rakt op stort set hele tiden, imens han spiller spil på sin computer, og han diskuterer gerne fagligt med fx historielæreren i pauserne. Han bliver kåret som årets 1.g'er til forårets gallafest, fordi han *kender alle*.

Han kommer fra en folkeskole i Valby. Da forældrene blev skilt blev Christian boende hos sin far i Valby, mens hans mor flyttede til Østerbro. I dag bor han hos sin mor og hendes nye mand. Såvel Christians mor, som hendes nye mand arbejder som gymnasielærere. Christians far er konsulent i en interesseorganisation, og har aldrig fået færdiggjort den kandidatuddannelse han som ung påbegyndte på RUC. Socialt engagement præger Christians deltagelse. Han er således politisk engageret både på skolen, i en politisk ungdomsorganisation og i en ungdomspolitisk aktivistisk bevægelse. Han har tidligere spillet håndbold på eliteniveau, men det stoppede han med i 8. klasse, og været aktiv fan i en fodboldklub. Christian ønskede hverken at gå i 10. klasse eller at tage på efterskole, og derfor var gymnasiet efter 9. klasse det naturlige valg. Han

begrunder sit valg af gymnasiet med, at han vil have en videregående uddannelse. *Jeg skal have en uddannelse.* Hvori denne videre uddannelse skal bestå er endnu uafklaret, men det skal:

...være noget samfundsfagligt. Om det skal være jurist eller et eller andet, det finder jeg ud af bagefter. Men altså primært så ved jeg, at lige nu der skal jeg sådan beskæftige mig ... jeg vil rigtig gerne beskæftige mig med politik, og derfor så ved jeg allerede sådan, hvad jeg skal, når jeg er færdig med gymnasiet.

Som en af de få drenge i hans klasse, er han således afklaret med, hvad han skal bruge ikke bare en studentereksamen til, men sin uddannelse i det hele taget: Han skal arbejde med politik.

Gruppearbejde og ansvar for egen læring

Når Christian taler om at lære noget, bruger han ord som 'kompetencer' og 'klæde én på'. Måden, hvorpå man lærer anser han for divergerende, og argumenterer således imod standardiserede forløb, hvor alle elever arbejder på samme måde og følges ad, og taler i stedet til fordel for gruppearbejde som undervisningsform:

... Det er derfor, jeg synes, at sådan noget som åbne gruppearbejder og projektforløb det er godt, fordi at så får man lov til at gribe tingene an på den måde, hvor man lærer bedst. Sådan har jeg det meget med mig selv også. Altså, jeg føler, at jeg lærer bedst ved, at jeg tager ansvar for mine egne ting, at jeg kan få den vejledning, der er nødvendig, men at jeg i store træk skal lære at klare opgaverne selv. Og det lærer jeg mest ved.

Christian taler sig her ind i den måde Ørestad Gymnasium tænker deres pædagogik på, men også ind i et dannelsesideal med fokus på demokratisk deltagelse og debat. Dette ses særligt af hans beskrivelse af en god elev: *Jamen altså en god gymnasieelev, det er svært at sætte prædikat på, men man kan sige, at det er en, der bidrager til undervisningen. Så kan man jo også se sådan i timerne, at de mest interessante timer, det er dem, hvor der er flest med, og det skal ... For mig, der skal den gode gymnasieelev være med til at skabe timen, i højere grad end det er læreren der skal skabe timen, ik'? Det synes jeg, man får mere ud af. Om det at bidrage til undervisningen uddyber Christian: Jamen det kan være sådan noget med at ... at sige noget i debatter, hvor at man siger sin mening i stedet for at tie stille, ik'? Og alt sådan noget. I stedet for, at det er læreren, der står og siger "og hvad stod der så der? Og hvad mener han med det?" At det så er eleverne, der tolker og bringer diskussionen videre, ik'? Det er ... det mener jeg at en god gymnasieelev er med til. Og det kan man sige, det er jo noget, der sker i højere grad i de samfundsfaglige fag end naturvidenskabelige, ik'? Fordi altså, der kan man ikke i lige så høj grad være med til at deltage i undervisningen. Christian sætter dermed klassens sociale liv efter at være fagligt engageret og præsterende i undervisningen. Christian forklarer sin hierarkisering i forhold til at være en god elev således: "... som jeg også sagde, så er gymnasiet for mig, altså hvis jeg var kommet i en klasse, hvor jeg havde det enormt dårligt socialt, men det var den studieretning, jeg ville have, og jeg gik på et godt gymnasium, så tror jeg ikke jeg ville droppe ud. Altså, så kan man sige enormt dårligt socialt altså ... Jeg har aldrig været mobbet, og det tror jeg heller ikke, jeg ville komme ud for. Men det der med at man ikke havde nogle venner, det tror jeg ikke ville være det centrale for mig. Det ville være at sige, jeg bruger det her som uddannelse. Og derfor vil jeg også sige, at det sociale, det kommer i anden række for mig". Det er tydeligvis en socialt velfungerende og fagligt stærk elev, der udtaler sig på den måde. En elev, der ikke har erfaring med social eksklusion eller med mobning. Fraværet af sådanne erfaringer giver et overskud til at se sig selv, som den gode elev og til at prioritere uddannelse, studieretning og 'et godt gymnasium' frem for et godt socialt miljø i klassen.*

Karaktergivningens selekterende virkninger

I den videre samtale om klassens dygtige elever, begynder Christian på eget initiativ at tale om karakterer og karakterniveauer i klassen. Han siger således: *Ja altså, man snakker om, at "nå, ham der har fået dårlige". Altså, det er sådan meget med karaktergivning, ikke? Der er jo nogen, der regner med at få gode karakterer og så nogen, der regner med at få dårlige, ikke? Der kan man godt sige, at der er meget stort fokus på, og det har der altid været ... Karakterer for mig har altid været en pisse irriterende ting, fordi at man kan ligesom aldrig gøre det ... Man kan ligesom aldrig gøre det godt nok. Og så får man en god karakter den ene gang, og så er man glad, og så næste gang så får man en dårlig og så bliver man pisse demotiveret og sur. Det har jeg selv prøvet for nyligt, hvor jeg synes jeg fik en for lav fysikkarakter. Derfor synes jeg generelt, at sådan noget som karakterer er noget lort. Også fordi, at det afspejler ikke en bedømmelse, du kan bruge til noget. Jeg er meget undrende over min fysikkarakter og vil egentlig gerne have en uddybelse af den. Og jeg tror at folk de sådan ... de bruger det i al for høj grad til at bedømme hinanden på. Og jeg ville personligt få meget mere ud af en personlig ... et personligt godt råd eller noget andet. Eller sådan en vurdering af ens arbejde, i steder for du bare får syv. Eller fire eller to. Det får man ikke særlig meget ud af, og det er alt for meget med til at dele folk op og sige sådan ... Det er de dårlige, og dem vil vi ikke være sammen med, og det er de gode og dem vi gerne arbejde sammen med, fordi vi ved, de laver noget.*

Christian udtrykker et klart blik for karaktergivningens sociale selektionsmekanismer i klassen. Han er kritisk overfor karakterer, når de anvendes til summativ evaluering i undervisningen. Han oplever ikke karakterer som understøttende for sin egen læreproces. Snarere tværtimod. Han vil foretrække en mundtlig feedback fra læreren om, hvor han kan forbedre sig fagligt. Christians opmærksomhed på læring – sin egen og andres – i skolen, bevirker således, at han er meget bevidst om karaktergivning som en bedømmelsesform, der giver eleverne mærkater og skaber selektion internt i klassen. Karakterer er for ham ikke noget, der fremmer læring eller motivation for skolen, hverken hos den fagligt stærkere eller den svagere elev. Han giver flere eksempler på, at karakterer ikke honorerer elevernes arbejdsindsats på retfærdig vis. Det gør han ved at fortælle om sit forhold til forskellige lærere og sit syn på deres un-

dervisnings- og bedømmelsespraksis. Således fortæller han, at han har et godt forhold til dansklæreren, mens forholdet til fysiklæreren er mere anstrengt, fordi Christian opfatter denne lærers bedømmelser som baseret på personlige frem for faglige vurderinger af eleverne og deres personlighed. Også fransklæreren er han kritisk overfor; *hun er simpelthen et frugthoved af dimensioner*, som han formulerer det. Generelt kommer Christian dog godt ud af det med lærerne, selv om han ikke altid synes imponeret over deres undervisning: ... *Altså, jeg har det ikke rigtig dårligt med dem, men jeg synes, de kan opføre sig som nogle idioter en gang imellem*. Om lærerne som idioter forklarer han: *Jamen, det betyder, at de har totalt mangel på pædagogisk indsigt*.

Politiker in spe

Som led i sin aktivistiske involvering læser Christian tekster om marxistisk økonomi og kapitalismekritik om morgenen i tog og metro ud til gymnasiet. I det hele taget bruger han meget tid på aktiviteter uden for skolen, og om balancen mellem skolearbejde og disse aktiviteter siger han; ... *Jeg er sådan typen der ... hvis man ser det lidt med mig selv, så bruger jeg en tredjedel af den tid på mit skolearbejde, som jeg godt kunne bruge, men jeg klarer mig alligevel fint*. Og det er jo fordi jeg laver så meget uden for skolen. Christian synes, at han klarer sig fint i skolen, hvilket betyder at han er tilfreds med sine karakterer: *Altså sådan rent fagligt, der ligger jeg godt*. Altså, ved den første karaktergivning var jeg den dreng i klassen, der fik højest karakterer. Og sådan var det også i folkeskolen.(...) Så jeg lå sådan rimelig godt. Og altså, det er bare sådan ... Det har det bare sådan altid været med mig, at jeg har godt følt, at jeg kunne skubbe mine karakterer to karakterer højere op, men at jeg egentlig hellere ville bruge tid på at tage til sådan et møde eller et seminar eller sådan noget. Det synes jeg er mere interessant. Og det får jeg også mere ud af selv, kan jeg mærke. Christian beskriver her, at han prioriterer sine udenfor-skole-aktiviteter frem for et højere karakterniveau. Den brede omgangskreds betyder, at Christian har mange forskellige typer venner, også på gymnasiet, hvor han kender folk i andre klasser, på andre og ældre årgange. Det politiske engagement tager han med sig ind på skolen, da den mulighed opstår. Efter en større ungdomspolitisk demonstration, som havde taget meget af hans tid at planlægge og gennemføre, spurgte han sig

selv, *hvad fanden skal jeg nu lave?* Hvorefter han fandt på at engagere sig i skolens elevråd. Om elevrådsarbejdet fortæller Christian: *Det har lidt noget at gøre med, at jeg gerne vil ... Altså, jeg ville røvkede mig, hvis jeg ikke lavede noget andet end at gå i skole. Og at det ligesom åbner mulighed for at jeg kan tage fat i nogle projekter, mens jeg er her på skolen, og jeg kan videreføre nogle ting ude fra. Altså, det politik jeg laver, og tage det med på skolen og sådan noget.* Han er således ganske bevidst om koblingen mellem de bredere uddannelsespolitiske kampe og de mindre skolepolitiske.

Siden er Christian også blevet valgt til en central post i den politiske ungdomsorganisation, som han er medlem af. Det tager rigtig meget af hans tid, men samtidig giver dette arbejde adgang til indflydelsesrige politikere og muligheder for at afprøve egne lederevner. Forhold der synes at motivere ham.

Det er rigtig, rigtig tidskrævende, men det er også skide skægt. Og man ... Altså, man får lov til at arbejde med sådan noget, kan man sige, nærmest sådan noget storpolitik som helt ung. (...) Og altså man får sådan lov til at komme til møder med Bertel Haarder og sådan noget. Det er skægt. (...) Det synes jeg. Det er sjovt. Og det er ikke særlig mange, der får lov til at tage de her, kan man sige, lederpositioner i så ung alder.

Christian fortæller videre om uhensigtsmæssigheden af den seneste selvejersform, om behovet for øget elevindflydelse og medbestemmelse, om mobilisering via samarbejder med fagbevægelsen og om elevrettigheder. Christian er tydeligvis godt inde i gymnasieskolernes nye styringsmæssige vilkår, elevernes mulighed for indflydelse, ligesom han – som vi tidligere har vist – har gjort sig mange tanker om læring og pædagogik ud fra egne undervisningsoplevelser. Naturligvis har han også gjort sig tanker om værdien og nytten af Ørestad Gymnasiums særlige arkitektoniske udformning som ramme for læring, og han taler gerne med om køn, som noget der *jo er flere end to af*.

Opsamlende er Christians fortælling en fortælling fremført af en yderst resourcestærk elev. Hans bevidsthed om eget ansvar for at komme derhen, hvor han vil, får ham til at opsøge og arbejde konkret og praktisk inden for områder,

han gerne vil beskæftige sig med på sigt, nemlig med politik og at deltage i forskellige typer beslutningsprocesser. Hans politiske engagement giver ham en praktisk oplæring, som en form for uformel kvalificering til en fremtid inden for politik, mens han meget bevidst nedprioriterer den formelle kvalificering, som finder sted i gymnasiet. Alligevel besidder han en sproglig kapital og sociale ressourcer, der gør det let og naturligt for ham at køre derudad med livet udenfor skolen, uden at studentereksamen er i fare. Han er klar over, at denne eksamen ikke kommer til at blive afgørende for hans muligheder senere i livet. Det har både hans forældre og hans erfaringer lært ham.

Forskelle – eller lyder ulighed sådan?

Sådan lyder fire drenges meget forskelligartede fortællinger om dem selv og det at gå i gymnasiet. Selvom de alle er drenge, peger flere elementer i deres fortællinger på forskelle i deres forholdemåder, end ligheder. Særligt i forhold til den måde de forstår og foretrækker nogen typer deltagelse frem fra andre, og den rolle ord, sprog og mundtlighed synes at spille for de vurderinger de oplever fra lærere i form af karakterer, og for de muligheder de oplever at have, for at følge med i den daglige undervisning.

I forhold til at tale om at lære noget, foretrækker Janus og Ardian at modtage lærerstyret undervisning i klassen, Anders foretrækker at arbejde alene og Christian i grupper eller ved aktiv deltagelse i klassen. Disse præferencer dækker i første omgang, hvor drengene føler de har mulighed for at følge med, hvor de synes de præsterer bedst og altså får mest ud af undervisningen. Men i anden omgang kan man spørge, om disse præferencer på sin vis også, udtrykker en relation til, hvad drengene har lært at tænke om undervisning og særligt, hvilke undervisnings- og arbejdsformer, der har værdi. Når Janus foretrækker tavleundervisning afspejler det både den tiltro til institutionen, som han udtrykker, og hans erfaringer med, at han har sværere ved at begå sig mundtligt. Ardians præference afspejler, hvilken undervisningsform han, fra folkeskolen, har lært at begå sig i forhold til, Anders' præference, hvor han synes han præsterer bedst, og Christians præference afspejler både, hvor han gerne vil præstere bedst, men også hvordan det er mindst kedeligt at deltage. For alle fires vedkommende kan man endvidere spekulere i, hvilken relation

disse deltagelsespræferencer har til drengenes forældre og disses forskelligartede uddannelsesbaggrunde og erhverv, eller mangel på samme.

En anden forskel er de mange nuancer og funktioner af ord og sprog, der findes i et klasseværelse. Som de forskellige undervisningsformer udgør mulige deltagelsesformer for den enkelte elev, afspejler sproglighed, sproglig kapacitet og niveau mulige måder at deltage på for den enkelte. Både undervisningsformer og sprog er således faktorer, der differentierer deltagelsen i klassen. Janus, ved og erfarer fortsat, at han får højere karakterer skriftligt end mundtligt. Samtidig er han opmærksom på, hvad fx Christian kan med ord og sprog fra *andre* sammenhænge, som han tager med sig ind i klassen, og derved præsterer. Anders mangler som oftest sprog, og Ardians sproglige habituering retter sig i højere grad mod gaden end mod skolen. Eller rettere: Han tager gadens logikker med sig ind i skolen. Christian udgør den diametrale modsætning til alle tre drenge – både i hans fortællinger om egne styrker, og i undervisningen, når den observeres. Han er den eneste af de tre, der har forældre med videregående uddannelser, sågar en far, der har studeret under deltagelsesformer, der ligner både på de i reformen prioriterede deltagelsesformer tværfaglighed, gruppearbejde og aktiv elevdeltagelse, og lokalt på et gymnasium, hvor også rektor er uddannet på RUC.

Kønnede ligheder?

Der synes dog at være ét forhold ved Janus, Anders, Ardian og Christians fortællinger på tværs af fortællingerne, som betegner en lighed, som til dels synes at være kønnet. Nemlig deres ambivalens overfor gymnasieskolen og dens krav og værdier. Der synes således at kunne spores en afstand mellem på den ene side den gymnasiale logik og praktik, og på den anden side drengenes forhold til samme. *Janus'* klare markeringer af, at karakterer ikke siger noget om, hvor dygtig 'man' i virkeligheden er, afspejler en distinktion mellem 'skole' og 'virkelighed', hvor skole og dens kategoriseringer er magtfulde, fordi studentereksamen regulerer hans muligheder fremadrettet, og hvor virkelighed opererer med en anden og mere virkelig skala. *Christian* er sig også bevidst om nødvendigheden af studentereksamen for at kunne studere videre, men hans fortælling er præget af overskud i forhold til sin skolegang: Han prioriterer den

simpelthen til et niveau, som han finder passende. Han mener, at kunne præstere mere, og derved få højere karakterer end han gør, men vurderer, at han i højere grad får fremtidsrettede kvalifikationer ved at involvere sig i den type arbejde, han sidenhen ønsker at beskæftige sig med. Skolen er altså nødvendig, men ikke afgørende i forhold til det han vil. Både Janus eller Christian opfatter gymnasieskolens vigtigste funktion, som det, at den er afgangsgivende til videre studier. Dette gør Janus nervøs, når han skal præstere, måske fordi hans erfaringer netop er, at de vurderinger, der er af ham og særligt hans mundtlige præstationer, ikke afspejler, hvor dygtig han i *virkeligheden* er. Christian mestrer derimod mundtlige præstationer, både i undervisningen og til eksamen, og som både Janus påpeger og Christians lærere påpeger, hjælper det Christian til gode resultater. Men det giver også Christian selv en tro på, at han nok skal klare det, også på trods af sin prioriterede indsats. *Anders* er der fysisk, men afleverer ikke skriftlige opgaver, han vurderer, at alle i klassen ligger nogenlunde lige fagligt, og bruger tilsyneladende meget tid på udenomsaktiviteter, som web-produktion og download af porno. Som Christian orienterer han sig arbejdsmæssigt *ud* af gymnasieskolen, hvorved skolens relevans for begges vedkommende synes markeret som netop ikke afgørende. Ardian gør sig mange overvejelser om, hvilke typer deltagelser han indgår i, både fagligt og socialt. Karakteristisk for hans fortælling er dog bevidstheden om, og til dels hans problemer med at afkode sprog og vurderinger fra lærere. Skolens univers er et andet end hans, og han har svært ved at bryde igennem til det. På denne baggrund synes hans beslutning om at forlade skolen at have været længe undervejs.

Samlet afspejler drengenes fortællinger forholdemåder, der forskyder det *virkelige* – og til dels *vigtige* – til forhold uden for gymnasieskolen. I modsætning hertil orienterer de tre piger, der også deltog som informanter i forløbet: Julie, Natasja og Amalie, sig i overvejende grad mod at leve op til gymnasieskolens krav og normer. De arbejder, deltager og for i hvert fald Amalies vedkommende, er fritidsinteresser fravalgt for at kunne koncentrere sig om skolen. Så selvom gymnasiet synes at udgøre det selvfølgelige og mulighedsåbnende valg af ungdomsuddannelse for stort set alle informanter, er der kønnede måder at forstå og deltage på i dagligdagen. En nylig gennemført undersøgelse udført af Center for Ungdomsforskning peger i samme retning, når

de konkluderer, at drenge generelt går til ungdomsuddannelse med en større ubekymrighed og afslappethed, end piger gør, men at denne afslappede tilgang måske også betyder, at de får sværere ved at gennemføre og anvende deres uddannelse (Hutters et al. 2013: 10). Videre peger undersøgelsen på, at piger netop oplever uddannelse som mere nødvendig, end drengene gør i forhold til at klare sig på arbejdsmarkedet (Hutters et al. 2013: 14). En forskel, der i dette materiale fremtræder som en lighed mellem drengene og deres orienteringer. Således står drengenes fælles italesatte ambivalens til skole i stærk kontrast til pigernes ihærdighed og pligtopfyldende deltagelse i dagligdagen. Hvorvidt dette afspejler 'taberdrenge' eller en feminiseret skolekultur, er vist et spørgsmål om ideologiske ståsted, men i det mindste kunne man afsluttende fristes til at spørge, om disse forhold kunne pege på en forestående uddannelseskriser eller på en mangel på legitime alternativer i en uddannelsesstruktur, der synes at føre mange unge mennesker i samme uddannelsesretning: i gymnasiet?

Litteratur

- Bertelsen, E. (2013). *'Curriculum' til fremtiden? – til karakteristikken af 'den nye gymnasieskole' gennem perspektiver på institution, nybyggeri og elevsubjektiviteter. Ørestad Gymnasium som case*. Ph.d.-afhandling til indlevering 1. april 2013 ved Afdeling for Pædagogik, MEF, Københavns Universitet.
- Blackman, L., J. Cromby, D. Hook, D. Papadopoulos & V. Walkerdine (2008). 'Creating Subjectivities', Editorial, *Subjectivity*, 22, 1-27.
- Egelund, N. i Rasmussen, T. (2011). "Gymnasiet taber drengene", *Gymnasieskolen*, nr. 20, side 13.
- Hjort, K. (1984). *Pigepædagogik? Pigerne ved overgangen fra folkeskolen til gymnasiet*. København: Nordisk Forlag A/S.
- Hjort, K. (1994)[1987]. *Piger og drenge – om kønssocialisering*. København: Nordisk Forlag A/S.
- Hutters, C. & R. Brown (2011). *Hvor blev drengene af? – køn og uddannelsesvalg efter gymnasiet*. Center for Ungdomsforskning.

- Hutters, C., M. L. Nielsen & A. Görlich (2013). *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne – Hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis?* Center for Ungdomsforskning.
- Jensen, S. Q. & A.-D. Christensen (2011). 'Intersektionalitet som sociologisk begreb', *Dansk Sociologi*, nr. 4, pp. 71-88.
- Larsen, L., S. B. Nielsen, S. H. Thingstrup, T. W. Andersen & C. H. Jørgensen (2012). *Forskning om uddannelsesdeltagelse, køn og deltagerorienteret uddannelsesudvikling*. Center for Velfærd, Profession og Hverdagsliv, Roskilde Universitet.
- Laursen, E. (1984). "Høje piger" – "lave drenge". *Socialdifferentiering og elevsituation i gymnasiet*. Institut for Uddannelse og Socialisering, AUC. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Lave, J. & E. Wenger (1999)[1991]. *Situated Learning - Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. i samarbejde med E. Bertelsen (2011). 'Situated learning og skiftende praksis' I: Christensen & Bertelsen (red.), *Pædagogiske perspektiver på arbejdsliv*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Lov om Højere Almenskoler af 24. april 1903. Tilgået 17/02/13: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/lov-om-hoejere-almenskoler-af-24-april-1903/>
- Lyng, S. T. (2007). Is there more to antischoolishness than masculinity? On multiple student styles, gender, and educational self-exclusion in secondary school, *Men and Masculinities*, 11(4), pp. 462-487. <http://jmm.sagepub.com/cgi/rapidpdf/1097184X06298780v1>
- Munk, M. (2009). "Drengene er de nye tabere", *Kvinden og Samfundet*, vol. 125 (4), 10-13.
- Munk, M. (2013). "Completion of upper secondary education: what mechanisms are at stake?", *Comparative Social Research*, vol. 30, 255-291.
- Nørr, E. (1989). *Gymnasieskoler - en skolehistorisk udstilling i elleve temaer*. København: Landsarkivet for Sjælland, Lolland-Falster og Bornholm.
- Petersen, L. M. (2009). *Adopteret – Fortællinger om transnational og racialiseret tilblivelse*. Ph.d.-afhandling forsvaret ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.

- Poulsen, J. (2011). 'Taberdrenge – en statistisk konstruktion'. Interview med Inge Henningsen i *Kvinfos Webmagasin*. Tilgået 17/02/13: <http://webmagasin.kvinfo.dk/artikler/taberdrenge-en-statistisk-konstruktion>
- Rasmussen, P. (1987). "Unge med kulturel kapital – om drenge med høje karakterer i gymnasiet". I: *Ungdomskultur – Forskningsårbog 2*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Schmidt, L.H. (2002). "Den pigelige skole", leder, *Asterisk*, nr. 4, side 2.
- Skarre, T. (2008). 'Kønnede kundskabsforhandlinger i klasseværelset', *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 2.
- Skarre, T. (2011). 'Anti-schoolness in context: The tension between the youth project and the qualifications project'. *Social Psychology of Education*, 14(4), pp. 503-518.
- Søndergaard, D.M. (2000). *Tegnet på kroppen: Køn, koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia*. København: Museum Tusculanums Forlag.
- Sørensen, N. U. (red.) (2010). *Ungdomsforskning: Unge, køn og uddannelse*, Årg. 9, nr. 3 & 4. Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Ulriksen, L., S. Murning & A. B. Ebbensgaard (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Walkerdine, V. (1998)[1984]. 'Developmental psychology and the child-centred pedagogy: the insertion of Piaget into early education'. I: Henriques et al. (red.), *Changing the Subject – Psychology, social regulation and subjectivity*. London: Routledge.
- Walkerdine, V. (2006). 'Uddannelse, psykologi og neoliberalisme'. I: Elle, Nielsen & Nissen (red.), *Pædagogisk psykologi – positioner og perspektiver*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

Litteratur

- Adrian, H., M. Dideriksen, M. Mortensen & J. Walter (1986). “-frihed til selv at bestemme ...” (dreng, 2.g) – Gruppeorganiseret undervisning ud-af-skolen aktiviteter og gymnasieforskning. 4. Rapport fra Gymnasieundersøgelsen.
- Albertsen, N. (1998). ‘Arkitekturens fält’. I: Broady (red.), *Kulturens fält – en antologi*. Göteborg: Daidalos.
- Althusser, L. (1993)[1971]. ‘Ideology and Ideological State Apparatuses – Notes towards an Investigation’. I: *Essays on Ideology*. London: Verso.
- Ambrose, A. (red.) (1979). *Wittgenstein’s Lectures, Cambridge, 1932-1935*. Oxford: Basil Blackwell.
- Amhøj, C. B. (2004). ‘Medarbejderens synliggørelse i den transparente organisation – om styring af frihed og usynliggørelse af ledelse’. I: Pedersen (red.), *Offentlig ledelse i managementstaten*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Andersen, M.B. & N. Olsen (2004). ‘På sporet af 1968-pædagogikken – Interview med Lars Jakob Muschinsky’. I: Andersen & Olsen (red.), *1968 – dengang og nu*. København: Museum Tusculanums Forlag.
- Andersen, P. Ø. (2005). ‘Observationer i institutions- og klasserumsforskning’. I: Jensen & Christensen (red.), *Psykologiske & pædagogiske metoder – Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Appel, J. (1997). ‘Den gode vilje. Træk af pædagogikums historie i den danske gymnasieskole’. *Uddannelseshistorie*, 1997.
- Augé, M. (2008)[1992]. *Non-places. An introduction to supermodernity*. London: Verso.
- Austin, J.L. (1978). *How to do things with words*. Oxford: Oxford University Press.
- Banowsky, W.S. (1972). ‘Is the Past Irrelevant?’, *NASSP Bulletin*, vol. 56 (10), 10-16.

- Barth, F. (1992). *Manifestasjon og prosess*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Barthes, R. (2000). *Mytologier*. Samlerens Bogklub, Moderne Tænkere.
- Beck, S. & B. Gottlieb (2004). 'Elev/student - en teoretisk og empirisk undersøgelse af begrebet studiekompetence. Bind 1', *Gymnasiepædagogik*, nr. 31, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Bencke, J., H.H. Hansen & B. Wahlgren (1983)[1981]. *Gymnasiedidaktik - Om undervisning i ungdomsuddannelserne*, 2. oplag. København: Gyldendals Pædagogiske Bibliotek, Nordisk Forlag.
- Bengtsson, J. (red.)(2011). *Educational Dimensions of School Buildings*. Frankfurt am Main: Peter Land GmbH.
- Berger, P. L. & T. Luckmann (1999)[1966]. *Den samfundsskabte virkelighed. En videnssociologisk afhandling*. København: Lindhardt & Ringhof.
- Berger, P. L. (1991)[1963]. *Invitasjon til sociologi. Et humanistisk perspektiv*. Oslo: Pax Forlag.
- Bertelsen, E. & A. Haxø (2002). *Til en socialkonstruktionistisk læringsforståelse*. Integreret speciale i fagene psykologi & pædagogik, Roskilde Universitetcenter. (<http://www.anthrobase.com>)
- Bertelsen, E. & S. Murning (in prep). 'Dansk pædagogisk forskning i gymnasieskolen mellem anvendelse, ideologi og forsøgsarbejde - en forskningsoversigt'. Under udarbejdelse.
- Bertelsen, E. (in prep). 'New beginnings? - A study in transitions amongst Danish secondary school students'. Under udarbejdelse.
- Bjerg, H. (2011). *Skoling af lyst - Fantasier og fornemmelser i tre elevgenerationers erindringer om livet i skolen 1950-2000*. Ph.d.-afhandling forsvaret ved DocCDE & Institut for Læring, DPU, Aarhus Universitet.
- Bjerring, S. (2009). 'Der sker ikke noget før nogen sætter sig ned og tegner - Interview med Katrine Lotz', *arkitektur M*, vol. 1 (6), 46-49.
- Blackman, L., J. Cromby, D. Hook, D. Papadopoulos & V. Walkerdine (2008). 'Creating Subjectivities', Editorial, *Subjectivity*, 22, 1-27.
- Borgnakke, K. (1996). *Procesanalytisk teori og metode*. Bind 1 + 2. Doktorafhandling forsvaret ved Danmarks Lærerhøjskole. Thesis, Danmarks Universitetsforlag.
- Borgnakke, K. (2004). 'Etnografiske studier i læring - mellem klassiske metoder og senmoderne udfordringer'. I: Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium, *Gymnasiepædagogik*, nr. 47, 223-258.

- Borgnakke, K. (2006). 'Forskningsstrategiske satsninger – empirisk forskning, evidens, modus 2?'
- Borgnakke, K. (2007). 'IT og nye læringsstrategier i gymnasiet – et feltarbejde i it-baseret skole- og pædagogikudvikling'. I: Borgnakke (red.), *Nye læringsstrategier i de gymnasiale uddannelser – Casestudier i IT-klasser og projektarbejde*, *Gymnasiepædagogik*, nr. 59.
- Borgnakke, K. (2010). 'Gymnasieforskning mellem tradition og strategi', *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 3, 8-15.
- Borum, K. (1984). *I Nielsines fodspor. Kvindelige læger gennem 100 år*. København: Munksgaard.
- Boström, R., J. Nørregaard Frandsen & E. Petersson (1983). *Ung nu! En antologi om elevgrupper og kulturformer i ungdomsuddannelserne*. Odense: Erhvervsskolernes Forlag.
- Bourdieu, P. (1989). 'Social Space and Symbolic Power'. *Sociological Theory*, vol. 7 (1), 14-25.
- Bourdieu, P. (1992). *Language & Symbolic Power*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. (1996). *Symbolisk makt*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Bourdieu, P. (1999). 'Understanding'. I: Bourdieu et al., *The Weight of the World – Social Suffering in Contemporary Society*. Polity Press.
- Bourdieu, P. (2003). 'Participant Objectivation', *The Journal of the Royal Anthropological Institute*, vol. 9 (2), 281-294.
- Bourdieu, P. (2006)[1983]. 'Kapitalens former'. *AGORA. JOURNAL for METAFYSISK SPEKULASJON*, nr. 1-2, 5-26. Temanummer om Pierre Bourdieu. Oslo: Aschehoug.
- Bourdieu, P. & P. Champagne (1999). 'Outcasts on the inside'. I: Bourdieu et al. *The Weight of the World*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. & L. Wacquant (2004). *Refleksiv sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bregengård, P., J. L. Nielsen & H. Søborg (1975). *Gymnasieskolen – Et bidrag til analyse af sammenhængen mellem produktion, stat og uddannelse i senkapitalismen. Eksempel Danmark*. Nordisk Sommeruniversitets skriftserie, nr. 8, København.
- Brinkman, S. & T. Szulewicz (2012). 'Feminiseringstenen: For god til at være sand?', *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 4, 2012.

- Broccolichi, S. (2002). 'A Paradise Lost'. I: Bourdieu et al., *The Weight of the World – Social Suffering in Contemporary Society*. Polity Press.
- Buchreitz, G. (1958). *Gymnasiet til debat – et diskussionsindlæg*. København: Gyldendal.
- Buchreitz, G. (1961). *Gymnasiet til debat igen – et diskussionsindlæg*. København: Gyldendal.
- Buciek, K. et al. (2006). *Rumlig praksis*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Burr, V. (2003). *Social Constructionism*. Routledge.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity*. London/New York: Routledge.
- Butler, J. (1993). *Bodies that Matters – On the Discursive Limits of 'Sex'*. New York: Routledge.
- Butler, J. (1997). *The Psychic Life of Power – Theories in Subjection*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Bøje, J., K. Hjort, L. Larsen & P.H. Raae (2007). 'Gymnasireform 2005 – Professionalisering af ledelse, lærere og elever?', *Gymnasiepædagogik*, nr. 66, Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Callewaert, S. (1982). *Pædagogik og fag. Nogle historiske og aktuelle indfaldsvinkler*. 2. Rapport: Gymnasiets samfundsmæssige funktion og undervisningsmæssige praksis, Institut for Pædagogik, Københavns Universitet.
- Callewaert, S. (1994). 'Om det som (måske) savnes i dansk pædagogisk forskning'. *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 4.
- Callewaert, S. (1998). 'Forståelse og forklaring i de sociale videnskaber, ifølge Bourdieu'. I: *Bourdieu-studier II*. Filosofi, Pædagogik og Retorik, Københavns Universitet.
- Callewaert, S. (2003). *Fra Bourdieus og Foucaults verden – pædagogik og sociologi, diskurser og praktikker, efter det moderne*. Akademisk A/S.
- Callewaert, S. (2007). 'Pædagogik – videnskab eller professionsviden?'. I: Østergaard Andersen, Ellegaard & Muschinsky (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Campbell, J.L. & Hall, J.A. (2009). 'National identity and the political economy of small states'. *Review of International Political Economy* 2009, vol. 16(4), pp. 547-572.
- Carlgrén, I. (1997). 'Klassrummet som social praktik och meningskonstituerande kultur', *Nordisk Pedagogik*, Vol 17 (1), 8-27.

- Ceppi, G. & M. Zini (red.)(2011)[1998]. *Children, spaces, relations – metaproject for an environment for young children*. Reggio Children, Domus Academy Research Center.
- CERI (1997). *Schooling for tomorrow*. (<http://www.oecd.org//els/edu/ceri/index.htm>).
- Cerny, P. G. (1997). 'Paradoxes of the Competition State: The Dynamics of Political Globalization', *Government and Opposition*, vol. 32 (2), 251–274.
- Christensen, A.D. & Siim, B. (2006). 'Fra køn til diversitet – intersektionalitet i en dansk/nordisk kontekst'. *Kvinder, køn & forskning*, nr. 2-3, 32-42.
- Christensen, G. (2002). *Psykologiens videnskabsteori*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Christensen, G. (2003). 'Konstruktionernes grænse'. *Nordisk Udkast*, nr. 2.
- Christensen, G. (2005). 'Individualiseringens pædagogik'. *Nordisk Udkast*, nr. 1.
- Christensen, G. (2008). *Individ og disciplinering – Det pædagogiske subjekts historie*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Coffey, A. (1999). *The Ethnographic Self – Fieldwork and the Representation of Identity*. London: SAGE Publications.
- Craib, I. (1997). 'Social constructionism as a social psychosis', *Sociology*, vol. 31 (1), 1-15.
- Crenshaw, K. (1991). 'Mapping the margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence Against Women of Color', *Stanford Law Review*, vol. 43 (6), 1241-1299.
- Damberg, E. (red.)(1994). *Pædagogik & Perspektiv – en gymnasial didaktik*. København: Munksgaard.
- Damberg, E., J. Dolin & G.H. Ingerslev (2006). *Gymnasiepædagogik – En grundbog*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Davies, B. (2000a). *A Body of Writing*. Walnut Creek: Alta Mira Press.
- Davies, B. (2000b). *(In)scribing body/landscape relations*. Walnut Creek: Alta Mira Press.
- Davies, B. (2006). 'Subjectification: the relevance of Butler's analysis for education', *British Journal of Sociology of Education*, vol. 27 (4), 425-438.
- Davies, B, Dormer, S., Gannon, S., Laws, C., Lenz-Taguchi, H., McCann, H. & Rocco, S. (2001). 'Becoming schoolgirls: the ambivalent process of subjectification', *Gender and Education*, vol. 13 (2), 167-182.
- Davies, B. & S. Gannon (red.)(2009). *Pedagogical encounters*. New York: Peter Lang Publishing, Inc.

- Davies, B. & R. Harré (1990). 'Positioning: The Discursive Production of Selves', *Journal for the Theory of Social Behavior*, vol. 20 (1), 43-63.
- de Coninck-Smith, N. (2005). 'Ej blot til lyst – Refleksioner over offentligt byggeri til børn gennem 250 år'. I: Larsen (red.), *Arkitektur, krop og læring*, København: Hans Reitzels Forlag.
- Deleuze, G. & F. Guattari (2005). *Tusind plateauer – Kapitalisme og skizofreni*. Det Kongelige Danske Kunstakademis Billedkustskoler.
- Delors, Jacques (1996). *Learning: The Treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century, Unesco Publishing.
- Dillabough, J. (2006). 'Gender theory and research in Education – Modernist traditions and emerging contemporary themes'. I: Arnot & Mac an Ghaill (red.), *The RoutledgeFalmer Reader in Gender and Education*. London & New York: Routledge.
- Durkheim, E. (1975) [1902]. *Opdragelse, uddannelse og sociologi. En bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet*. Carit Andersens Forlag & Finn Suenson Forlag.
- Eckert, P. (1989). *Jocks & Burnouts – Social Categories and Identity in the High School*. New York & London: Teachers College Press.
- Egelund, N. i Rasmussen, T. (2011). 'Gymnasiet taber drengene', *Gymnasieskolen*, nr. 20, side 13.
- Ehn, B. & O. Löfgren (2010). *The Secret World of Doing Nothing*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.
- Elias, N. (2007). *An essay on Time. The Collected Works of Norbert Elias*, vol. 9. University College Dublin Press.
- Elias, N. & J. L. Scotson (1965). *The Established and The Outsiders – A sociological enquiry into community problems*. London: Frank Cass & Co. Ltd.
- Eneroth, B. (1994). *Hur mäter man 'vackert'? Grundbog i kvalitativ metod*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Fass, P. S. (2003). 'Cultural history/Social history: Some reflections on a Continuing Dialogue', *Journal of Social History*, vol. 37 (1), 39-46.
- Fendler, L. (2001). 'Educating Flexible Souls: The Construction of Subjectivity through Developmentality and Interaction'. I: Hultqvist & Dahlberg (red.), *Governing the Child in the New Millennium*. New York & London: RoutledgeFalmer.

- Florander, J. & F. Rasborg (1962). *Forsøg i gymnasieskolen 1950-60. En oversigt*. København: Danmarks Pædagogiske Institut.
- Foucault, M. (1982). 'The Subject and Power'. Efterskrift i: Dreyfus & Rabinow, *Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics*. Chicago, Ill.: The University of Chicago Press.
- Foucault, M. (2002)[1975]. *Overvågning og straf. Fængslets fødsel*. Frederiksberg: Det lille Forlag.
- Frederiksen, L. F. (2008). 'Hvad nytter uddannelsesforskning?'. I: Damberg & Haue (red.), *Gymnasiepædagogik*, nr. 71: 'Ung og på vej – Festskrift i anledning af 10-året for oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet', Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Frimodt-Møller, I., P. Helmer Hansen, I. Heise, M. Munk & B. Spang-Thomasen (1981). *Pædagogisk udviklingsarbejde omkring arbejdsformer*. Rapport nr. 18, Herlev Statsskole.
- Frimodt-Møller, I. & G. Holten Ingerslev (1993). 'Nye piger i gymnasiet'. I: *Køn i forandring – Ny forskning om køn, socialisering og identitet*. København: Forlaget Hylde-spjæt.
- Froberg, H. (1929). *Pædagogiske paradokser – opbyggelig indfald ved desserten nytaar 1929*. København: Woels Forlag.
- Gammelby, M. (2012). *Plads til barndommen – En undersøgelse af sammenhænge mellem plads, rum og pædagogisk praksis i børnehaven*. Ph.d.-afhandling forsvaret ved Statens Byggeforskningsinstitut (SBI), Aalborg Universitet.
- Geografisk Orientering (2008). Tema: Ørestaden, Tidsskrift for Geografforbundet, December 2008, vol. 38 (6).
- Gergen, K. J. (1973). 'Social Psychology as History', *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 26 (2), 309-320
- Gergen, K. J. (1985). 'The Social Constructionist Movement in Modern Psychology', *American Psychologist*, vol. 40 (3), 266-275.
- Gergen, K. J. (1991). *The Saturated Self: Dilemmas of Identity in Contemporary Life*. New York: Basic Books.
- Gergen, K. J. (1995). 'Social Construction and the Educational Process'. I: Steffe & Gale (red.), *Constructivism in Education*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum ass.
- Gergen, K. J. (2001). *Social Construction in Context*. London: SAGE.
- Gergen, K. J. (2003)[1999]. *An Invitation to Social Construction*. London: SAGE.

- Gergen, K. J. (2005)[1994]. *Virkeligheder og relationer – tanker om sociale relationer*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Gergen, K. J. (2006)[1991]. *Det mættede selv – Identitetsdilemmaer i nutiden*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Gergen, K. J. (2010)[2009]. *En invitation til social konstruktion*, 2. udgave. København: Forlaget Mindspace.
- Gergen, K. J. & M. Gergen (2005). *Social konstruktion: Ind i samtalen*. Virum: Dansk Psykologisk Forlag.
- Gilliam, L. & E. Gulløv (2012). *Civiliserende institutioner – Om idealer og distinktioner i opdragelse*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Gitz-Johansen, T., J. Kampmann & I.M. Kirkeby (2001). *Samspil mellem børn og skolens fysiske ramme*. København: Rum, Form og Funktion.
- Gitz-Johansen, T., J. Kampmann & I.M. Kirkeby (2011). 'Architecture, pedagogy and children – The intersection between different action programs in school'. I: Bengtsson (red.), *Educational Dimensions of School Buildings*. Frankfurt am Main: Peter Land GmbH.
- Gleerup, J. & F. Wiedemann (red.)(1995). *Kulturens koder – i og omkring gymnasiet*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Goffman, E. (2001)[1961]. *Anstalt og menneske – Den totale institution socialt set*. Jørgen Paludans Forlag.
- Goffman, E. (2004a). 'Ærbødighed og opførsel'. I: Jacobsen & Kristiansen (red.), *Social samhandling og mikrosociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, E. (2004b). 'Selvets territorier'. I: Jacobsen & Kristiansen (red.), *Social samhandling og mikrosociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Goffman, E. (2004c). 'Den oversete situation'. I: Jacobsen & Kristiansen (red.), *Social samhandling og mikrosociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Guindy, N., D. Lystrup & T. Øland (2010). 'Nedslag i Pædagogikfagets historie mellem professorvælde, studienævn og aftagerpanel', *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 1.
- Gulløv, E. & S. Højlund (2003). *Feltarbejde blandt børn. Metodologi og etik i etnografisk børneforskning*. København: Gyldendal.
- Gulløv, E. & S. Højlund (2005). 'Materialitetens pædagogiske kraft – et antropologisk perspektiv på børneinstitutioner'. I: Larsen (red.), *Arkitektur, krop og læring*, København: Hans Reitzels Forlag.

- Gymnasiepædagogik nr. 1 (1999): Taler ved indvielsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Gymnasiepædagogik nr. 37 (2003): DIG – Status med perspektiv, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Hammersley, M. & P. Atkinson (2007). *Ethnography*. London: Routledge.
- Han, B. (2012). *Transparenzgesellschaft*. Berlin: Matthes & Seitz Berlin.
- Hansen, C. (2004). *Fra konsensusgymnasium til reformgymnasium – strategisk ledelse i gymnasieskolen. Case: Rektor Allan Kjær Andersen*. Kandidatspeciale ved Institut for Statskundskab, Københavns Universitet.
- Hansen, C.S. (2011). *At gøre en forskel. Socialt arbejde, socialarbejdere og marginaliserede børn og unge, 1945-.* Afhandling forsvaret ved Afdeling for Pædagogik, MEF, KU.
- Hansen, O. & J. Højmark (1968). *Håndbog i et friere gymnasium*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Haraway, D. J. (1991). *Simians, Cyborgs, and Women. The reinvention of Nature*. London: Free association Books.
- Harder, P. (1985). *Eleven i centrum – men for hvad? Om Humaniora i gymnasiet og i samfundet*. Gyldendals Pædagogiske Bibliotek.
- Hargreaves, D. H. (1996). *Teaching as a research-based profession, possibilities and prospects*. Teacher Training Agency Annual Lecture (London, Teacher Training Agency).
- Hasse, C. (2000). 'Overvejelser om positioneret deltagerobservation – sexede astronomer og kønnede læreprocesser', *Kvinder, Køn og Forskning*, nr. 4.
- Hasse, C. (2002). *Kultur i bevægelse – fra deltagerobservation til kulturanalyse i det fysiske rum*. Kbh.: Samfundslitteratur.
- Hastrup, T., M. Kabel & P. Krarup (red.)(1958). *Gymnasiets opgave – Et diskussionsindlæg*. København: Gyldendal.
- Haue, H., E. Nørr & V. Skovgaard (1998). *Kvalitetens vogter – Statens tilsyn med gymnasieskolerne 1848-1998*. Undervisningsministeriets forlag.
- Haue, H. (2003). *Almendannelse som ledestjerne. En undersøgelse af almindannelsens funktion i dansk gymnasieundervisning 1775-2000*. Doktorafhandling forsvaret ved Syddansk Universitets humanistiske fakultetsråd. Odense: Syddansk Universitetsforlag.

- Henningsen, I. & K. Sjørup (1997). 'Køn, kvalifikationer og rekruttering i videregående uddannelser'. I: Emerek et al. (red.), *Brydninger – Perspektiver på det kønsopdelte arbejdsmarked*. Arbejdsmarkedsstyrelsen.
- Henriques, Hollway, Urwin, Venn & Walkerdine (1984). *Changing the Subject – Psychology, social regulation and subjectivity*. London: Routledge.
- Hjort, K. (1984). *Pigepædagogik? Pigerne ved overgangen fra folkeskolen til gymnasiet*. København: Nordisk Forlag.
- Hjort, K. (1994)[1987]. *Piger og drenge – om kønssocialisering*. København: Nordisk Forlag A/S.
- Hjort, K. (2007). 'Evaluerings- og vidensskabelse – om nye styreformer og professionalisering af lærerne'. I: Bøje, Hjort, Larsen & Raae (red.), 'Gymnasireform 2005 – Professionalisering af ledelse, lærere og elever?', *Gymnasiepædagogik*, nr. 66. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Hjort, K. (2008). *Demokratiseringen af den offentlige sektor*. Frederiksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Hove, R. F. (2013). *Innovationsrum – Når rum skaber (u)muligheder for innovation i gymnasiet*. Speciale indleveret ved Afdeling for Pædagogik, MEF, KU.
- Hutters, C. & R. Brown (2011). *Hvor blev drengene af? – køn og uddannelsesvalg efter gymnasiet*. Center for Ungdomsforskning.
- Hutters, C., M. L. Nielsen & A. Görlich (2013). *Drenge og piger på ungdomsuddannelserne – Hvad betyder køn for elevernes uddannelsespraksis?* Center for Ungdomsforskning.
- Høj, L., L. Levinsen, P. Paludan & S. Petersen (1978). *Rapport fra konferencen om praktisk pædagogikum på Avedøre Statsskole 1978*. Direktoratet for gymnasieskolerne og HF.
- Højgaard, L. (2007). 'Styringsballader. Om materialitet, forskersubjektivisering og styringsteknologier'. I: Kofoed & Staunæs (red.), *Magtballader*. Emdrup: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Højrup, T. (2002). *Dannelsens dialektik. Etnologiske udfordringer til det glemte folk*. København: Museum Tusulanum.
- Ibáñez, T. & L. Íñiguez (1997)(red.). *Critical Social Psychology*. London: SAGE Publications.
- Illeris, K. (1997). RUC: Ideal-Universitet eller problem-universitet. I: Jensen et al (red.), *RUC i 25 år*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.

- Jacobsen, L. (red.)(1925). *Kvindelige akademikere 1875-1925*. København: Nordisk Forlag.
- Jacobsen, M. H. (2012). 'Metodologiske perspektiver'. I: Jacobsen, Lippert-Rasmussen & Nedergaard (red.), *Videnskabsteori – i statskundskab, sociologi og forvaltning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Jellingsø, O. (1987). 'Det moderne gymnasium – pædagogik og bygninger', *Uddannelseshistorie 1987*, (red. Vagn Skovgaard-Petersen), 43-81.
- Jellingsø, O. (2001). 'Den historiske dimension. Gymnasiebyggeri i 100 år', *Gymnasiepædagogik*, nr. 23, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Jellingsø, O. (2007). 'Ørestad Gymnasium er inspiration, visioner og mod', *Gymnasieskolen*, nr. 20.
- Jensen, B. B. & Laursen, P. F. (2007). *Kompetencemål og gymnasiereform*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Jensen, F. V. & J. M. Pedersen (1984). *Overgangen fra folkeskole til gymnasium – 1. delrapport fra projektet Gymnasieforløbsundersøgelsen*. Institut for Elektroniske Systemer, Aalborg Universitet.
- Jensen, S. Q. & A.-D. Christensen (2011). 'Intersektionalitet som sociologisk begreb', *Dansk Sociologi*, nr. 4, 71-88.
- Jewitt, C. & K. Jones (2005). 'Managing Time and Space in the New English Classroom'. I: Lawn & Grosvenor (red.): *Materialities of Schooling*. Oxford: Symposion Books.
- Juelskjær, M. (2007). 'Rummenes modstand. Subjektivering i et spatialt perspektiv'. I: Kofoed & Staunæs (red.), *Magtballader*. Emdrup: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Juelskjær, M. (2009). 'En ny start' – bevægelser i/gennem tid, rum, krop og sociale kategorier via begivenheden skoleskift. Ph.d.-afhandling forsvaret ved Institut for Læring, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Juelskjær, M. (2011). 'Når skolen bygger om – hvordan ny arkitektur skaber nye betingelser for ledelse. I: Juelskjær, Knudsen, Pors & Staunæs (red.), *Ledelse af uddannelse – at lede det potentielle*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Karmark O. & M. P. Hansen (2001). *Skoleeksempler – erhvervsskolebyggeri til det 21. århundrede*.: <http://pub.uvm.dk/2001/skoleeksempler/hel.pdf>
- Kampmann, J. (1994). *Barnet og det fysiske rum – et indblik i barndommens landskab*. København: Forlaget Børn & Unge.

- Kieler, B. (2003). 'Faglige færdigheder og fagligt samspil – interview med undervisningsminister Ulla Tørnæs i anledning af folkeskolereformen og gymnasiereformen', *Uddannelse* 09/2003.
- Kirkeby, I.M. (2003). 'Skitserende programudvikling – En metode'. I: *Fremtidens Universitet*, udgivet af Statens forsknings- og uddannelsesbyggerier. Tilgået 14/11/12: <http://www.ubst.dk/publikationer/fremtidens-universitet/FU.pdf>
- Kirkeby, I. M. (2006). *Skolen finder sted*. Statens Byggeforskningsinstitut.
- Kirkeby, I. M., T. Gitz-Johansen & J. Kampmann (2005). 'Samspil mellem fysisk rum og hverdagsliv i skolen'. I: Larsen (red.), *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Klette, K. (red.)(1998). *Klasseromsforskning – på norsk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kofoed, J. (2004). *Elevpli – Inklusion-eksklusionsprocesser blandt børn i skolen*. Ph.d.-afhandling forsvaret ved Institut for pædagogisk psykologi, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Kofoed, J. (2008a). 'Appropriate pupilness: Social categories intersecting in school life', *Childhood*, vol. 15 (3), 415-430.
- Kofoed, J. (2008b). 'Muted transitions', *European Journal of Psychology of Education*, Vol. XXIII, nr. 2, 199-212.
- Kragelund, M. & L. Otto (2005). *Materialitet og dannelse*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Krogh, E. (2003). *Et fag i moderniteten. Danskfagets didaktiske diskurser*. Ph.d.-afhandling forsvaret ved Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Krogh, E. (2009). 'Fagdidaktisk forskning, udvikling og praksis i de gymnasiale uddannelser'. I: *Gymnasiepædagogik*, nr. 72: Fag og didaktik – med fagsamspil som udfordring. Udgivet af Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Kruchow, E. (1969). *Gymnasiastoprør?* I kommission hos Munksgaards Boghandel, København.
- Københavns Kommune, Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen (2002). *Skitserende programudvikling – Fremtidens gymnasium og HF*.
- Københavns Kommune, Uddannelses- og Ungdomsforvaltningen (2003). *Konkurrenceprogram – nyt gymnasium i Ørestaden*.
- Lading, Å. (1982). 'To stille piger i gymnasiet'. I: Drastrup (red.), *Pigeopdragelse/Pigeliv*. Gadstrup: Forlaget Emmeline.

- Larsen, C. (2008). 'Forsøgsgymnasierne – et barn af 1968?', *Uddannelseshistorie*, 2008.
- Larsen, G., P.F. Laursen & D. Mossin Westh (1982). *Gymnasiehverdag – teori – og observation*. 1. rapport: Gymnasiets samfundsmæssige funktion og undervisningsmæssige praksis, Institut for Pædagogik, Københavns Universitet.
- Larsen, G., P.F. Laursen & D. Mossin Westh (1984). *Undervisningsform, elev- og lærerbevidsthed*. 3. rapport: Gymnasiets samfundsmæssige funktion og undervisningsmæssige praksis, Institut for Pædagogik, Københavns Universitet.
- Larsen, G., P.F. Laursen & D. Mossin Westh (1985). *Undervisning og skoledemokrati på det frie gymnasium*. 3. rapport: Gymnasiets samfundsmæssige funktion og undervisningsmæssige praksis, Institut for Pædagogik, Københavns Universitet.
- Larsen, K. (2001). 'Med arkitektur som læremester'. I: Petersen (red.), *Praktikker i uddannelse og erhverv*. København: Akademisk Forlag.
- Larsen, K. (red.) (2005). *Arkitektur, krop og læring*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, K. & H. B. Nielsen (1982). 'Pigerne i klasseoffentligheden'. I: Drastrup (red.), *Pigeopdragelse/Pigeliv*. Gadstrup: Forlaget Emmeline.
- Larsen, L., S. B. Nielsen, S. H. Thingstrup, T. W. Andersen & C. H. Jørgensen (2012). *Forskning om uddannelsesdeltagelse, køn og deltagerorienteret uddannelsesudvikling*. Center for Velfærd, Profession og Hverdagsliv, Roskilde Universitet.
- Laursen, E. (1984). "Høje piger" – "lave drenge". *Socialdifferentiering og elevsituation i gymnasiet*. Institut for Uddannelse og Socialisering, AUC. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Lave, J. & E. Wenger (1999)[1991]. *Situated Learning - Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1996). 'The Practice of Learning'. I: Chaiklin & Lave (red.), *Understanding Practice - Perspectives on activity and context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. (2007)[1999]. 'Læring, mesterlære, social praksis'. I: Lave & Wenger, *Situeret læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lave, J. (2011a). *Apprenticeship in Critical Ethnographic Practice*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lave, J. i samarbejde med E. Bertelsen (2011b). 'Situated learning og skiftende praksis'. I: Christensen & Bertelsen (red.), *Pædagogiske perspektiver på arbejdsliv*. Frederiksberg: Frydenlund.
- Lind, O. (2007). 'Glassicismen', *Boligen*, nr. 10, 34-35.

- Lindblad, S. & F. Sahlström (1998). 'Klasserumsforskning. En oversigt med fokus på interaktion og elever'. I: Bjerg (red.), *Pædagogik – en grundbog til et fag*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Lotz, K. (2008). *Architectors – specific architectural competencies*. Ph.d.-afhandling forsvaret ved Den kgl. Arkitektskole, København.
- Lov om Højere Almenskoler af 24. april 1903. Tilgået 17/02/13: <http://danmarkshistorien.dk/leksikon-og-kilder/vis/materiale/lov-om-hoejere-almenskoler-af-24-april-1903/>
- Lov nr. 95 af 18/02/2004 om uddannelsen til studentereksamen (stx) (gymnasieloven). Tilgået 4/4/13: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=24435>
- Lov nr. 590 af 24/06/2005 om ændring af lov om institutioner for uddannelsen til studentereksamen, lov om institutioner for uddannelsen til højere forberedelseseksamen, lov om grundlæggende social- og sundhedsuddannelser, lov om almen voksenuddannelse og om voksenuddannelsescentre og forskellige andre love (udmøntning af kommunalreformen, for så vidt angår det almene gymnasium, hf, social- og sundhedsuddannelser og andre ungdomsuddannelser samt voksenuddannelsescentre (VUC)). Tilgået 4/4/13: <https://www.retsinformation.dk/Forms/r0710.aspx?id=24882>
- Lund, E. (1994). 'Da der kom piger på Odense Katedralskole'. I: Jacobsen (red.), *Husker du vor skoletid på OK? Odense Katedralskole i Jernbanegade, 1894-1994*. Odense: Odense Universitetsforlag.
- Lykke, N. (2003). 'Intersektionalitet – ett användbart begrepp for genusforskningen'. I: *Kvinnovetenskaplig tidsskrift*, vol. 24 (1), 47-53.
- Lykke, N. (2011). *Kønssforskning – en guide til feministisk teori, metodologi og skrift*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Lyng, S. T. (2007). 'Is there more to 'antischoolishness' than masculinity?', *Men and masculinities*, 10: <http://jmm.sagepub.com/cgi/rapidpdf/1097184X06298780v1>
- Meiner, C. (2007). 'Roland Barthes' kalejdoskopiske værk – Hinsides originalitet og opportunisme'. I: Meiner (red.), *Roland Barthes. En antologi*. København: Museum Tusulanums Forlag.
- Mik-Meyer, N. & M. Järvinen (2005). 'Indledning: Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv'. I: Mik-Meyer & Järvinen (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Moldenhawer, B. (2001). *En bedre fremtid? Skolens betydning for etniske minoriteter*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Moldenhawer, B. (2005). 'Komparativ forskning – Inkluderende og ekskluderende strukturer og praktikker på to gymnasieskoler'. I: Jensen & Christensen (red.), *Psykologiske & pædagogiske metoder – Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Mortensen, F. H. (2002). 'Abe & Søko – Uddannelsesdebat 1969-2001', *Gymnasiepædagogik*, nr. 33, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Mortimer, P. (2008). 'The issues and dilemmas of reform in the Danish gymnasium: a role for research'. I: *Gymnasiepædagogik*, nr. 71: Ung og på vej – Festskrift i anledning af 10-året for oprettelsen af Dansk Institut for Gymnasiepædagogik ved Syddansk Universitet, (red.: Erik Damberg og Harry Haue), Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Munk, M. (2009). 'Drengene er de nye tabere', *Kvinden og Samfundet*, vol. 125 (4), 10-13.
- Munk, M. (2013). 'Completion of upper secondary education: what mechanisms are at stake?', *Comparative Social Research*, vol. 30, 255-291.
- Muschinsky, L. J. (2002). 'Teoretiske konstruktioner af barndom'. I: Østergaard Andersen & Knoop (red.), *Børns liv og læreprocesser i det moderne samfund*. Værløse: Billesø & Baltzer.
- Mørch, Y. (1998). *Bindestregs-Danskere – Fortællinger om køn, generationer og etnicitet*. Frederiksberg: Forlaget Sociologi.
- Nagbøl, S. (2002). 'Oplevelsesanalyse og subjektivitet', *Psyke & Logos*, 2002, 23, 284-315.
- Nielsen, A. P. (2008). 'Ørestad Gymnasium – grænseløs læring og pædagogiske bespænd', *Geografisk Orientering*, December 2008, 38. årgang, nr. 6.
- Nielsen, H.B. & Rudberg, M. (2006). *Moderne jenter. Tre generasjoner på vei*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nielsen, M. L. & M. Pless (2012). 'Fra taberpiger til vinderpiger? Unge kvinders uddannelsesorientering gennem 40 år'. I: *Er der spor? Feminisme, aktivisme og kønsforskning gennem et halvt århundrede*. Frederiksberg: Frydenlund Academic.
- Nordenbo, S. E. (1984). *Bidrag til den danske pædagogiks historie*. København: Museum Tusculanums Forlag.

- Nuthall, G. (2004). 'Relating Classroom Teaching to Student Learning: A Critical Analysis of Why Research has Failed to Bridge the Theory-Practice Gap', *Harvard Educational Review*, Vol. 74 (3), 273-306.
- Nuthall, G. (2005). 'The Cultural Myths and Realities of classroom Teaching and Learning: A personal Journey', *Teachers College Record*, vol. 107 (5), 895-934.
- Nørr, E. (1989). *Gymnasieskoler – en skolehistorisk udstilling i elleve temaer*. København: Landsarkivet for Sjælland, Lolland-Falster og Bornholm.
- Nørregaard, E. (1983). 'Samtale med professor Staf Callewaert, Institut for Pædagogik, Københavns Universitet'. *Nyt om uddannelsesforskning*, nr. 3, Statens Humanistiske Forskningsråd.
- Ozga, J., P. Dahler-Larsen, C. Segerholm & H. Simola (2011). *Fabricating Quality in Education – Data and governance in Europe*. London: Routledge.
- Parker, I. (1997). 'The Unconscious State of Social Psychology'. I: Ibáñez & Íñiguez (red.), *Critical Social Psychology*, London: SAGE Publications.
- Pascoe, C. J. (2007). *Dude, You're a Fag – Masculinity and Sexuality i High School*. Berkeley: University of California Press.
- Pedersen, O. K. (2011). *Konkurrencestaten*. København: Hans Reitzel.
- Petersen, L. M. (2009). *Adopteret – Fortællinger om transnational og racialiseret tilblivelse*. Ph.d.-afhandling forsvaret ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Århus Universitet.
- Petersen, T. B. (2010). *Statsfængslet Østjylland som social teknologi – en diskussion af design som et ideologisk og adfærdsregulerende fænomen*. Ph.d.-afhandling forsvaret ved Designskolen, Kolding.
- Poulsen, J. (2011). 'Taberdrenge – en statistisk konstruktion'. Interview med Inge Henningsen i *Kvinfo Webmagasin*. <http://webmagasin.kvinfo.dk/artikler/taberdrenge-en-statistisk-konstruktion>
- Prieur, A. (2002a). 'Objektivering og refleksivitet – Om Pierre Bourdieus perspektiv på design og interview'. I: Hviid Jacobsen, Kristiansen & Prieur (red.), *Liv, fortælling, tekst. Strejftog i kvalitativ sociologi*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Prieur, A. (2002b). 'At sætte sig i en andens sted: En diskussion af nærhed, afstand og feltarbejde'. I: Hviid Jacobsen, Kristiansen & Prieur (red.), *Liv, fortælling, tekst. Strejftog i kvalitativ sociologi*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Prinds, E. (1997a). 'Internationale Tendenser i uddannelsespolitik', *Gymnasieskolen* nr. 10.

- Prinds, E. (1997b). 'Informationssamfundet kræver nye typer skoler', *Gymnasieskolen* nr. 11.
- Prinds, E. (1999). *Rum til læring – en idé- og debatbog om nye læringsformer med IKT*. Center for Teknologistøttet Uddannelse.
- Præstmann Hansen, R. (2010). *Autoboy.dk – En analyse af maskulinitets- og etnicitetskonstruktioner i skolelivet på automekanikeruddannelsen*. Ph.d.-afhandling forsvaret ved Afdeling for Pædagogik, MEF, Københavns Universitet.
- Rasmussen, L. R. (2010). *Livet i skolen – skolen i livet. Eleverindringer om den materielle og sansede skolehverdag, Danmark 1948-2008*. Ph.d.-afhandling forsvaret ved Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Rasmussen, P. (1987). 'Unge med kulturel kapital – om drenge med høje karakterer i gymnasiet'. I: *Ungdomskultur – Forskningsårbog 2*. København: Nyt fra Samfundsvidenskaberne.
- Regeringen (2003). *Aftale af 28. maj 2003 mellem Regeringen (Venstre og Det Konservative Folkeparti) og Socialdemokraterne, Dansk Folkeparti, Socialistisk Folkeparti, Det Radikale Venstre og Kristeligt Folkeparti om reform af de gymnasiale uddannelser*.
- Romme-Mølby, M. (2011). 'Kampen for eller om eleverne', *Gymnasieskolen* nr. 5, side 10.
- Roiser, M. (1997). 'Postmodernism, Postmodernity and Social Psychology'. I: Ibáñez & Íñiguez (red.), *Critical Social Psychology*, London: SAGE Publications.
- Rose, N. (1999). *Governing the soul – the shaping of the private self*, 2. udgave med nyt forord & efterord. London: Free Association Books.
- Rudberg, M. (2009). 'Paradoxes in schooling gender – a messy story', *Young*, vol. 17 (1), 41-58.
- Raae, P.H. (2005). *Træghedens rationalitet – Gymnasiet og det forandrede forandringspres*. Ph.d.-afhandling forsvaret ved Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.
- Raae, P.H. (2008). *Rektor tænker organisation – organisationsforestillinger i lyset af den dobbelte reform af det almene gymnasium*. Gymnasiepædagogik, nr. 67. Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet.
- Sahlström, F. (1999). *Up the Hill Backwards – On Interactional Constraints and Affordances for Equity-Constitution in the Classrooms of the Swedish Comprehensive School*. Uppsala Studies in Education 85. Uppsala.

- Sarauw, L. L. (2011). *Kompetencebegrebet og andre stileøvelser – Fortællinger om uddannelseudviklingen på de danske universiteter efter universitetsloven 2003*. Ph.d.-afhandling forsvaret ved Afdeling for Pædagogik, MEF, Københavns Universitet.
- Saugstad, T. (2005). 'Selvrealisering gennem livslang læring og forbrug'. I: Brinkman & Eriksen (red.), *Selvrealisering – kritiske diskussioner af en grænseløs udviklingskultur*. Århus: Forlaget Klim.
- Saussure, F. de (1974) [1916]. *Course in general linguistics*. London: Fontana.
- Schmidt, L.H. (2002). 'Den pigelige skole', leder, *Asterisk*, nr. 4, side 2.
- Schmidt, L.S.K. (2007). 'Krop, rum og pædagogik'. I: Østergaard Andersen, Ellegård & Muschinsky (red.), *Klassisk og moderne pædagogisk teori*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Siegmundfeldt, B. (1992). *Renhed og rammer. Lægers og arkitekters arbejde med nye folkeskoler i København 1880-1900*. Forskningsnoter 10, Institut for Pædagogik, Københavns Universitet.
- Siegmundfeldt, B. (2001). 'Skolebygningen som aktør i opdragelsen af den nye generation'. I: Petersen (red.), *Praktikker i uddannelse og erhverv*. København: Akademisk Forlag.
- Simonsen, D.G. (2003). *Tegnets tid: fortid, historie og historicitet efter den sproglige vending*. København: Museum Tusculanum.
- Simonsen, K. (1996). 'What kind of space in what kind of social theory?', *Progress in Human Geography*, 20(4), 494-512.
- Simonsen, K. (1999). 'Rum som social kategori', *GRUS*, nr. 58, 5-21.
- Simonsen, K. (2005). 'Bodies, Sensations, Space and Time: The contribution fra Henri Lefebvre', *Geografiska Annaler*, 87B (1), 1-14.
- Skarre, T. (2008). 'Kønnede kundskabsforhandlinger i klasseværelset', *Dansk pædagogisk tidsskrift*, nr. 2.
- Skarre, T. (2010). 'Kjøn og skoletrøbbel', *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 95 (5), 371-383.
- Skarre, T. (2011). 'Anti-schoolness in context: The tension between the youth project and the qualifications project', *Social Psychology of Education*, 14(4), pp. 503-518.
- Skarre, T. (2011). 'The Professional Student - a Matter of Gender? Learner Responsibility in Upper Secondary School'. I: S. Hillen, T. Sturm & I. Wilbergh (red.): *Challenges Facing Contemporary Didactics*. Münster: Waxman.
- Skeggs, B. (2004). 'Queer as Folk: Producing the Real of Urban Space', *Urban Studies*, vol. 41 (9), pp. 1839-1856.

- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. Wadsworth/Thomson Learning.
- Staunæs, D. (2003). *Etnicitet, køn og skoleliv*. Ph.d.-afhandling forsvaret ved Institut for Kommunikation, Journalistik og Datalogi, Roskilde Universitetscenter.
- Staunæs, D. (2004). *Køn, etnicitet og skoleliv*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Staunæs, D. & D. M. Søndergaard (2005). 'Interview i en tangotid'. I: Mik-Meyer & Järvinen (red.), *Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Stender, M. (2006). *Om at bo i et glashus. En antropologisk analyse af rum, synliggørelse og beboelsespraksisser i københavnske boliger og arbejdspladser med transparent arkitektur*. Kandidatspeciale, Institut for Antropologi, Københavns Universitet.
- Strarup, M. (2009). *Gymnasiale dispositiver – intellekt, demokrati, netværk*. Integreret speciale ved Socialvidenskab og Filosofi & videnskabsteori, RUC.
- Størner, T. & J. Ager Hansen (red.) (1999). *Ungdom – uddannelse og kultur*. Danmarks Erhvervspædagogiske Læreruddannelser.
- Søndergaard, D. M. (1996). 'Social konstruktionisme - et grundlag for at se kroppen som tegn'. *Sociologi i dag*, vol. 26 (4).
- Søndergaard, D. M. (2000a). *Tegnet på kroppen: Køn, koder og konstruktioner blandt unge voksne i Akademia*. København: Museum Tusculanums Forlag.
- Søndergaard, D. M. (2000b). 'Sandheden er en alvorlig og magtfuld konstruktion'. I: *Norsk Medietidsskrift*, No. 2.
- Søndergaard, D. M. (2002). 'Subjektivering og desire – begreber på empirisk arbejde i akademia'. *Psyke & Logos*, 23, 38-64.
- Søndergaard, D. M. (2003). 'Subjektivering og nye identiteter – en psykologi i et pædagogisk felt'. *Kvinder, Køn & Forskning*, 12. årgang, nr. 4.
- Søndergaard, D. M. (2005). 'At forske i komplekse tilblivelser – Kulturanalytiske, narrative og poststrukturalistiske tilgange til empirisk forskning'. I: Jensen & Christensen (red.), *Psykologiske og pædagogiske metoder – Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder i praksis*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Sørensen, N. U. (red.) (2010). *Ungdomsforskning: Unge, køn og uddannelse*, Årg. 9, nr. 3 & 4. Center for Ungdomsforskning, DPU, Aarhus Universitet.
- Thomsen, J. P. (2008). *Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser*. Ph.d.-afhandling forsvaret ved Forskerskolen i Livslang Læring, RUC.
- Thorne, B. (1993). *Gender Play: Girls and Boys in School*. Buckingham: Open University Press.

- Toftegaard, A. (2007). 'Fragmenter af en videnskabelig diskurs – Barthes og det semiologiske eventyr.' I: Meiner (red.), *Roland Barthes. En antologi*. København: Museum Tusculanums forlag.
- Tonboe, J. (1993). *Rummets sociologi – Kritik af teoretiseringen af den materielle omverdens betydning i den sociologiske og den kulturgeografiske tradition*. Akademisk forlag.
- Tonnesen, L. et al. (2002). *Rummene i fremtidens gymnasium og hf – rum, relationer og fysiske udtryk*. Københavns Kommune, Uddannelses- og ungdomsforvaltningen (Bygningsområdet, Udviklings- og Planlægningsområdet).
- Tschumi, B. (1994). *Architecture and disjunction*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Tørnæs, U. (2003). L 33 BEH1 fredag 31. oktober 2003, Tale 54, Undervisningsminister (Ulla Tørnæs).
- Ulleberg, H. P. (1996). 'Arkitektur som makt – skolebygget som disiplinerende materiell', *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, nr. 1, 33-41.
- Ulriksen, L., S. Murning & Aa. B. Ebbensgaard (2009). *Når gymnasiet er en fremmed verden*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Waagstein, A. (2003). 'Veje til gymnasieforliget – en styringsstrategi mellem styring og samspil', *Samfundsnymt*, nr. 150, 12-27.
- Wacquant, L. (1993). 'From Ruling Class to Field of Power: An interview with Pierre Bourdieu on La Noblesse d'Etat', *Theory Culture Society*, vol. 10, 19-44.
- Wacquant, L. (2009). *Punishing the Poor – The Neoliberal Government of Social Insecurity*. Durham and London: Duke University Press.
- Walkerdine, V. (1990). *Schoolgirl Fictions*. London: Verso.
- Walkerdine, V. (1997). 'Postmodernity, Subjectivity and the Media' I: Ibáñez & Íñiguez (red.), *Critical Social Psychology*, London: SAGE Publications.
- Walkerdine, V. (1998)[1984]. 'Developmental psychology and the child-centred pedagogy: the insertion of Piaget into early education' I: Henriques et al. (red.), *Changing the Subject – Psychology, social regulation and subjectivity*. London: Routledge.
- Walkerdine, V. (2006). 'Uddannelse, psykologi og neoliberalisme' I: Elle, Nielsen & Nissen (red.), *Pædagogisk psykologi – positioner og perspektiver*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Øland, T. & P.Ø. Andersen (2003). 'Konstruktionsarbejdets mange facetter – Om undervisning i at observere'. *Nordisk Pedagogik*, vol. 23 (1), 49-61.

- Øland, T. (2007a). *Grænser for progressive pædagogikformer. Sociologiske undersøgelser af progressive pædagogikformer som middelklassekamp om dominans over det statslige skolegangsfelt & praktisk-epistemologiske undersøgelser af progressiv pædagogik som ledelse af individuel frihed 1970 og 2005*. Ph.d.-afhandling forsvaret ved Afdeling for Pædagogik, Det Humanistiske Fakultet, Københavns Universitet.
- Øland, T. (2007b). 'Sammenligningens væsen: Lærestykker fra forskningspraksis. I: Alsmark, Kallehave & Moldenhawer (red.), *Migration och tillhörighet: Inklusions- og eksklusionsprocesser i Skandinavien*. Stockholm: Makadam Förlag.
- Øland, T. (2010). 'A state ethnography of progressivism: Danish school pedagogues and their efforts to emancipate the powers of the child, the people and the culture 1929-1960'. *Praktiske Grunde. Nordisk tidsskrift for kultur- og samfundsvidenskab*, vol. 4 (1-2), 57-89.
- Øland, T. (upubliceret artikel). "Society' – a concept worth keeping in pursuit of complexity: Constructing societal forms and transformations of progressive pedagogy'.

Resume

Dette udforskningsarbejde handler om unge mennesker, der netop er påbegyndt en gymnasial uddannelse med særligt henblik på udforskning af, hvad det er for en organisering og skoletænkning de mødes af, og hvordan denne organisering og skoletænkning sætter sig forskelligt i de unge, som særlige måder at tale, handle og resonere på – som særlige måder at udøve elevhed på. Afhandlingen indleveres som 4 artikler, der holdes sammen af en ramme, hvori et poststrukturalistisk teoriapparat ved Kenneth Gergen og Dorte Marie Søndergaard bearbejdes, og til dels forskydes, med henblik på at oparbejde teoretiske forståelser af 'erfaring', 'institution' og 'ideologi'. Valerie Walkerdine, Jean Lave, Roland Barthes og Louis Althusser inddrages til dette formål. Materialet består af data produceret i et etnografisk inspireret feltstudie foretaget over 1 ½ år fra 2007-2008 på det nybyggede Ørestad Gymnasium, og består overvejende af forskellige typer observationer og interviews med rektor og udvalgte elever og lærere. Analyserne centrerer sig om 1) Ørestad Gymnasium som bygning, og denne bygnings opkomst med fokus på forvaltning, arkitektur og skolefolks bearbejdning af transnational uddannelsesøkonomisk tænkning, 2) det daglige levede liv i en bygning af glas og beton med særligt fokus på eleverne og deres udvikling af strategier i forhold til deres konstante synlighed i bygningen, 3) tre pigers fortællinger om at være gymnasieelever med særligt henblik på, hvilke kategorier af piger og drenge, hvilke forestillinger om kønnet undervisning og samvær mellem piger og drenge, der er virksomme i disse fortællinger. I artiklen diskuteres det om pigernes forholdemåder skal ses i lyset af et såkaldt feminiseret uddannelsessystem eller som udtryk for

nye pigetyper i gymnasiet, og sidst 4) drengene i den danske gymnasieskole aktuelt med særligt henblik på at diskutere forskelle og ligheder i fire drenges fortællinger om at gå i gymnasiet. På den ene side, synes drengenes meget forskellige fortællinger at variere i forhold til faktorer, der ikke nødvendigvis har med køn at gøre. Snarere synes drengenes sociale baggrunde, og til dels raciale erfaringer, at slå igennem som ulige muligheder for at deltage i gymnasieskolens daglige praktiseringer. På den anden side forekommer en fælleshed i drengenes italesatte ambivalens til gymnasieskolen i forhold til, hvad de *kan* investere i deres skolegang, hvad de finder det *nødvendigt* at investere, og hvilken *mening* disse investeringer tilskrives. Den sidste artikel er skrevet i samarbejde med post.doc. Nanna Frische, Institut for Psykologi & Uddannelsesforskning, RUC.

Summary

This thesis deals with young people who have recently initiated a high school education, and it deals in particular with the kind of organizing and school thinking that confronts them, and with how this organizing and school thinking is internalized differently in the young people as particular ways of talking, acting and reasoning – as particular ways of exercising student-ness. The thesis consists of four articles tied together by a common framework in which a post-structuralist theoretical approach developed by Kenneth Gergen and Dorte Marie Søndergaard is adapted and partly displaced in order to develop theoretical conceptions of “experience”, “institution”, and “ideology”. Valerie Walkerdine, Jean Lave, Roland Barthes and Louis Althusser are all consulted to these purposes. The body of data is the product of an ethnographically inspired field study conducted during 1½ years in 2007-2008 at the newly build Ørestad Gymnasium, and it consists predominantly of different kinds of observations and interviews with the school rector and selected students and teachers. The analyses focus on 1) Ørestad Gymnasium as a building, and the emergence of this building specifically with a view to administration, architects, and the molding of transnational educational-economical thinking; 2) daily life as it is lived in a building of glass and concrete specifically with a view to the students and their devising of coping strategies vis-à-vis their constant visibility in the building; 3) three girls’ stories about being high school students specifically with a view to the categories of girls and boys, the perceptions of gendered teaching and of social life between girls and boys, that operate through these stories; and 4) boys in the Danish high school system specifically with a view to

discussing differences and similarities between the stories of four boys about high school life. On the one hand, the boys' very different stories seem to vary with factors unrelated to their gender. Instead it seems that the boys' social background and racial experiences largely determine the unequal possibilities they each enjoy with regard to participating in daily high school practices. On the other hand, commonalities appear in terms of the ambivalence they articulate towards the high school in terms of how much they *can* invest in their schooling, the investments they take to be *necessary*, and which *meaning* they ascribe to these investments. This latter article is coauthored with post doc researcher Nanna Frische, Department of Psychology and Educational Studies, Roskilde University.

Bilag

BILAG I: Opdrag

BILAG II: Oversigt over observationer

BILAG III: Oversigt over interviews

Bilag I: Opdrag

Feltstudier – overgange fra folkeskole til gymnasium

Feltstudier i overgangen fra folkeskole til gymnasium gennemføres som empiriske og komparative studier i læringsstrategier. Feltstudierne fokuserer på nye undervisnings- og læringsstrategier, hvor IT-baseret læring og projektorganisering står centralt. Forskningsspørgsmålet drejer sig, *for det første*, om at identificere hvordan IT-læring og projekt- og problemorienterede strategier indgår i pædagogikudviklingen på ungeområdet. *For det andet* drejer forskningsspørgsmålet sig om hvad der karakteriserer lærere og elevers handlerepertoire i undervisnings- og læringssituationerne. Endeligt, og *for det tredje*, drejer forskningsspørgsmålet sig om hvordan læringssituationerne og læringskonteksten ses fra elevernes synspunkt. Feltarbejdets undersøgelser gennemføres som casestudier på udvalgte skoler i hhv folkeskolens 8. 9. klasser og gymnasieskolen 1.g.klasser. På de udvalgte klassetrin foretages observation af undervisningsforløb og samtaler og interview med lærere og elever fra de observerede klasser.

Partnere for projektet er: CVU Nordkøbenhavn og Sjælland, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, MEF, afdelingen for pædagogik, Københavns Universitet.

Kontaktperson: professor Karen Borgnakke

Bilag II: Oversigt over observationer

| OBSERVATIONER |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 220507 – 14.00-15.40: Pilotobservation – Engelsk med gatekeeper. |
| 250507 – online-observation af virtuel klasse. |
| 290507 – 12.10-13.50: Pilotobservation – Engelsk med gatekeeper. |
| 060807 – 09.00-14.00: ØG starter op. Alle de nye lærere ankommer. Bygningen indtages. |
| 070807 – 08.30-12.00: Mødekultur – Fælles i Multisalen ved Birgitte Gottlieb, rumobservationer. |
| 090807 – 08.00-14.00: AT dag – At tænke fakulteterne sammen. |
| 100807 – 09.00-16.00: Fælles opsamling. Ørestad som byprojekt + rundtur i bydelen v/ Vicerektor Thomas Jørgensen. |
| 130807 - Introuge: 1.g'erne starter op |
| 140807 – 08.00-15.00: Introuge: Samf (112) + Matematik (220) + IT-introduktion (Multisalen) |
| 160807 – 08.00-15.40: Introuge: Bogudlevering + AP (120) + Rektor-time (112) + Introduktion til studievejningen |
| 200807 – 08.00-12.00: Første almindelige skoledag Historie (201) + Samf (201) |
| 210807 – 09.50-13.50: Mediefag (120) + dansk (201) |
| 270807 – 14.00-15.40: Rumobservationer + AP (121) |

| |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 280807 – 12.10-13.50: Mediefag (120) |
| 290807 – 12.10-13.50: Dansk (210) |
| 300807 – 08.00-11.30: Dansk (200) + Samfundsfag (201) |
| 310807 – 08.00-09.40: Historie (201) |
| 040907 – 08.00-09.40: Dansk (122) |
| 060907 – 08.00-09.40: Mediefag (121) |
| 240907 – 08.00-13.50: AT (321, 400, 420) + gruppernes besvarelser & 'dagslogs' |
| 221007 – 08.00-13.50: AP m/gatekeeper i 1.i (121, 220) – specialestuderende med |
| 180108 – 14.00-16.00: Arkitektbesøg på ØG – Birgitte Svarre (Ph.d.-studerende på Kunstakademiets Arkitektskole med speciale i forstæder) og Mikkel Marcker Stubgaard (BIG) |
| 140408 – 12.10-15.40: Fysik (400/401) + Mediefag (112) |
| 160408 – 08.00-13.50: Historie (201) + Dansk (210+211) |
| 230408 – 09.50-11.30: Dansk (400) |
| 240408 – 08.00-15.40: Fysik (400+401), Historie (210), Matematik (201), Mediefag (112) |
| 300408 – 12.10-13.50: Dansk (210+211) – 4. tilsyn/Pædagogikum |
| 080508 – 08.00-15.40: Dansk (Multisalen), Historie (131) – evaluering fra UVM, Mediefag (112) |

| |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 200508 – 12.00-14.00: Arkitektbesøg på ØG – Signe Søes-Cybulski (Eks-tern lektor på Kunstakademiets Arkitektskole med speciale i design). |
| 280507 – 10.30-11.30: Med Natasja til mediefagseksamen (112) |
| 170607 – 14.00-15.30: Med Christian til AT-eksamen (x) |
| 270808 – 09.00-12.00: Dag på skolen, interviewaftaler, løst og fast. |
| 280808 – 09.30-15.10: Rumobservationer, Samfundsfag (320 – rykker ud i midterste grupperum). TØ med. |
| Diverse uformelle møder med rektor, frokostsnak og lignende, samt lø-bende (rum)observationer i kantinen. I alt 32 dage, og hertil kommer de dage, jeg interviewede. Antal klart afgrænsede moduler 40 – de er på 2 x 45 minutter hver (egentlig 100 min., men der afholdes som oftest 10 min. pause). |

BILAG III: OVERSIGT OVER INTERVIEWS

Interviews

- 081107 – 12.10-13.10: Intro fællesinterview med alle 6 informanter.
141107 – 10.00-11.00: Første interview med Natasja
141107 – 11.30-12.30: Første interview med Julie
141107 – 13.00-14.00: Første interview med Amalie
151107 – 12.10-13.50: Første interview med Anders
211107 – 11.00-12.00: Første interview med Ardian
221107 – 08.15-09.15: Første interview med Janus
080508 – 12.00-13.30: Andet interview med Natasja – rundvisning
130508 – 10.30-11.30: Andet interview med Julie – rundvisning
130508 – 12.00-13.00: Andet interview med Amalie – rundvisning
130508 – 13.00-13.30: Andet interview med Anders – rundvisning
130508 – 14.00-15.30: Andet interview med Janus – rundvisning
140508 – 09.50-11.15: Første interview med Christian – rundvisning
190708 – 10.00-12.00: Lærerinterview (mediefag)
280808 – 09.30-11.30: CSH interviewer Christian, Janus og Henrik om køn.
300908 – 09.50-11.30: Tredje interview med Julie om køn.
101108 – 10.00-12.30: Lærerinterview (historie)
121108 – 11.30-14.00: Interview med AKA (Rektor)
121108 – 14.00-16.00: Lærerinterview med gatekeeper
141108 – 14.00-16.00: Tredje interview med Amalie og Natasja om køn.
191108 – 09.00-10.30: Lærerinterview (studievejleder)
021208 – 12.00-14.00: Lærerinterview (HR-medarbejder)
031208 – 11.30-13.30: Lærerinterview (dansk)
161010 - 10.00-12.00: Interview med Robert Bergstedt, kontorchef i Børne- og Ungeforvaltningen, Planlægningsenheden i Københavns Kommune

(24 interviews i alt)